国家汉办基地项目



对外汉语课堂教学概论

The Introduction of Teaching Chinese as a Foreign Language

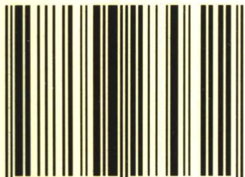
彭增安 陈光磊 ◎主编

世界图书出版公司

本书系统论述了包括汉语语音、汉字、词汇、语法和中国文化等语言要素在内的对外汉语课堂教学理论和方法，持论有据，例证丰富，体系完备。本书可为对外汉语教学工作者掌握必备的教学理论和实用的课堂教学方法提供重要帮助。



上架建议：语言学 · 对外汉语教学



出版主持：郭　力

责任编辑：杨艳慧

封面设计：春天·书装工作室 www.ct1900.com

ISBN 7-5062-8462-6/H · 929

定价：28.00元

对外汉语课堂教学概论

The Introduction of Teaching Chinese as a Foreign Language

彭增安　陈光磊 ◎主编

彭增安　高顺全　胡文华　张志云　许静 ◎著

世界图书出版公司

北京·广州·上海·西安

图书在版编目（CIP）数据

对外汉语课堂教学概论/彭增安，陈光磊主编．—北京：世界图书出版公司北京公司，2006.8
ISBN 7-5062-8462-6

Ⅰ.对... Ⅱ.①彭... ②陈... Ⅲ.对外汉语教学-课堂教学-教学研究 Ⅳ.H195.3

中国版本图书馆 CIP 数据核字（2006）第 084668 号

书　　名：**对外汉语课堂教学概论**

编　　著：彭增安　陈光磊
责任编辑：杨艳慧
装帧设计：春天书装图文设计工作室

出　　版：世界图书出版公司北京公司
发　　行：世界图书出版公司北京公司
（北京朝内大街 137 号　邮编：100010　电话：64077944）
销　　售：各地新华书店和外文书店
印　　刷：北京世图印刷厂

开　　本：787×1092 毫米　1/16　　**印张**：19.5
字　　数：256 千字
版　　次：2006 年 8 月第 1 版　　2006 年 8 月第 1 次印刷

ISBN 7-5062-8462-6/H·929　　**定　　价**：28.00 元

前　　言

本书的编写目的在于：为对外汉语教师，以及将要从事对外汉语教学事业的人士提供一些可供参考的基础教学理论和实用的课堂教学方法。

本书主要讲述语言要素的课堂教学，包括现代汉语语音、汉字、词汇、语法和中国文化等要素的课堂教学理论和方法。

对外汉语教学界的许多经验丰富的教师和学者根据自身的教学经验，总结出了许多高效实用的课堂教学技巧，还有的老师从理论上加以论证，但这些方法和技巧似璀璨的珍珠撒落各地，缺少主线将其串连。几年前，国家“汉办”对外汉语教学基地评选结束后，复旦大学国际文化交流学院作为首批四基地之一也启动了基地科研项目，该项目即为学院两项目之一。考虑到分课型的教学如精读教学、口语教学、听力教学和写作教学等已有多位专家学者阐述，我们选择了语言要素作为切入点。这些要素是语言的基本组成部分，也是语言教学中的重点。

题目选定后由五位老师分头执笔写作。本书的几位作者都有着多年的对外汉语教学经验，他们也大多有在国外从事汉语教学的经历，在各自的研究领域中都有着丰厚的积累和独到的见解。相信读者朋友能从中受到一定的启发。

该书既有一定的理论深度，又提供了切实可行、实用高效的课堂教学技巧。

本书各章的结构大致如下：

关于该语言要素的基本论述；

对外汉语教学界关于该语言要素教学的理论讨论及主

要观点；

分国别教学；

根据语言水平进行教学的注意事项；

具体的课堂教学方法和技巧。

每章各部分的排列顺序不完全相同，写作风格也不尽一致，但我们尽量做到观点明确、论述清晰，为读者提供关于这些语言要素教学的较为完整、客观的研究成果。

五章的具体分工如下：

第一章	语音和语音教学	彭增安　许　静
第二章	汉字和汉字教学	胡文华
第三章	词汇和词汇教学	张志云
第四章	语法和语法教学	高顺全
第五章	对外汉语教学中的文化教学	彭增安

最后由陈光磊和彭增安统稿。

本书的出版得到了国家“汉办”和世界图书出版公司北京公司郭力总编的大力支持，没有他们的支持就不可能有该书的面世。在此向他们表示衷心的感谢！

囿于水平和经验，本书一定存有不少的缺憾，我们真诚地盼望各位专家和同行给予批评指正。

编者

2006 年 6 月于上海

目　录

第一章　语音和语音教学

语音是语言的物质基础，语音教学是对外汉语教学的重要组成部分。但目前不少对外汉语教师都对语音教学的效果不太满意，究其原因，不外客观原因和主观原因这两个方面。客观上，汉语语音系统比较复杂，尤其是汉语的声调，不少留学生觉得难以掌握。主观上，对语音教学重视不够（如有人认为语音教学只是初级阶段的事情，有人认为发音只要差不多就可以了等）是一个因素，方法不当也是一个因素。

本章将主要探讨对外汉语语音教学中需要注意的几个问题，找出教学难点，并介绍一些切实可行的教学方法。

第一节　语音教学中几个有争议的问题

1. 语音教学阶段

传统的做法，一般是在基础汉语教学阶段安排单独的语音教学，集中训练一至两周，课程为5～10课，教学时限一般为20～40学时，如《汉语教科书》和《实用汉语课本》等就是采取这样的教学模式。但《初级汉语课本》就改变了传统的做法，一开始就把语音、语法和词汇结合起来训练，而不单独安排语音教学，在此教科书中，语音练习贯穿整个基础阶段，全书的所有课都有语音练习。这一点应该说是一种进步，因为语音的掌握不可能在两周内解决，而是需要一个重复练习、逐步掌握的过程，这一点在过去的教学中被忽略了。我们认为，在入门阶段安排专门的语音训练是很有必要也是很有成效的，因为语音一旦化石化就很难改正，赵元任先生（1980）曾说“发



音的部分最难，也最要紧”。因此我们认为语音训练应该根据学生的实际情况安排，即使到了中高级阶段也不应该忽视语音训练。语音是一个人的语言“脸面”，对一个人的语言评价除了词汇语法以外，可能就要看其语音面貌了。

2. 语音训练的单位

在语音训练阶段，是把声、韵、调分开训练还是以音节为单位训练甚至是在语流中训练语音？这个问题在对外汉语教学界一直存在争论。

20 世纪 60 年代左右，对外汉语教学界普遍强调音素教学，即学习语音要从声韵调的单项训练开始，然后逐步过渡到会话教学。到了 20 世纪 80 年代，受功能法的影响，对外汉语教学强调贴近生活实际，加强语言运用能力的培养。这对语音教学也产生了一定的影响，即使在语音阶段也是按功能项目安排分类会话和句型。到了 20 世纪 90 年代，语音教学又有重回音素教学法的趋势。

音素是语音的最小单位，由音素开始进行单项训练，打好基础，当然非常重要。但其局限性也十分明显：它忽略了语音表义的功能性，对初学者来说可能枯燥无味而且不易巩固。

因为看到了音素教学的局限性，所以许多学者提出了语流训练的方法。通过语流教学可以解决洋腔洋调和语流音变的问题。赵贤洲、李卫民在《对外汉语教材教法论》(1990) 中提出把语流教学作为语音教学的一条正式原则：“通过语流学习语音，人们表达思想的最小单位是句子，不是音节。学习音节只是一种手段，它的最终目的是为了正确而自然流畅地说话。语音的单项训练是有必要的，也是不可缺少的过程。但声、韵、调是一个整体，通过语流（也即通过实践）学习语音才有意义。教师的主要精力应放在句子的整体训练上。孤立的音素和单词的发音与在语流中的音素和单词的发音有一定的差异，学生在语流中整体感知句子的语音语调较之孤立感知的音素和

单词更为重要”。对此，程棠先生提出了不同见解：“学习完整的技能之前，要把技能分解成基本动作。基本动作学好之后，才能学会综合成连续动作的技能。体育、音乐都是如此。比如，学习拉弦乐器，要先学指法和弓法。指法、弓法练好之后，才能练习乐曲。而基本动作的练习是非常单调枯燥的，也是非常艰苦的。这时候，如果只凭个人兴趣，有的人就会学不下去，半途而废。所以技能训练的初级阶段，往往带有强制性。学习外语也是如此。声、韵、调的单项练习虽然非常单调枯燥，但为了使学生学好汉语语音，必须进行严格而艰苦的训练。这个阶段是不能跨越的”（程棠，1996）。程先生进一步表明自己的观点：“我绝不反对加强外语教学的趣味性，只是不同意为了加强趣味性而放松声、韵、调的单项训练，更反对否定声、韵、调单项训练的必要性”。

也有人提出音素教学和语流教学相结合，在实际的语音教学中，一种是先从语流切入，然后教其中所涉及的音素；另一种是先教几个句子，从中引导出某一两个音素，再由这几个音素引导出相关的音素，从而照顾到语音的系统性。

顾筝等指出，音素教学法和语流教学法相结合的提法本身就是有矛盾的，“这样的结合，与其说是从语流切入，不如说是语流导入，这种结合法只具有教学技巧上的价值，不具有教学途径上的价值”。她提出了一种新的语音教学途径——音节教学法。其理由是，音节教学法符合汉语语音特点和语音学习特点，音节是语音教学的最佳切入点。音节教学法首先可以避免忽视语音系统性和层级性特点的弊病，也避免了忽视语音功能性和整体性的弊病；其次，音节教学法符合汉语语音的特点，汉语的基本语音感知单位是音节；第三，音节教学法符合语音学习的特点，因为在初级阶段，语音教学的基本手段是模仿，单独的声母韵母难以直接把握，只有把它们拼合成音节才是能够直接感知的基本单位。音节教学是把声、韵、调作为整体进行教学，在整体中体会部分，这种方法带来的最大好处就是发音比较自然准确，克服了单个声母或韵母发音准确而组合



成音节有“接缝”的弊端，但不能很好地解决语流音变等问题。林焘先生指出：“只用字音教学的方法教外国朋友汉语，只能做到‘字正’，很难做到‘腔圆’，结果还是外国腔调的汉语。”因此我们认为，应该根据学生的实际情况，如母语背景、模仿能力等个人因素进行有针对性的教学，可以由音素开始教起，再组合成音节，然后再进行短语的练习，最后才是句子。但在此过程中可以有程序地交换，如在句子朗读中出现短语读音有误，可再重复练习此短语，如果短语中某个音节发音有问题，可以重复练习该音节，如音节中的声、韵、调有问题，可重复练习该音素。我们认为，语音教学不一定要按照什么固定的顺序进行教学，要视学生和教学的实际情况而定。

3. 在语音教学阶段，如何处理语音教学与汉字等语言知识教学之间的关系

顾名思义，所谓的语音教学阶段当然以语音教学为主，但也要考虑其他因素，例如：单教语音比较枯燥，如果两个星期只练习语音而不学习一些日常用语或语法，课堂气氛很难活跃，学生也没有成就感。另外，语音阶段以后，紧接着就是以汉字形式出现的短对话，学生恐怕一下子难以适应。

我们认为，在语音教学阶段，首要任务是让学生尽快熟悉和适应汉语的发音系统，这是主要矛盾。不应该过早地出现下一阶段的教学内容。《对外汉语教学初级阶段课程规范》（程棠，1996）指出：“语音阶段的教学时间短而任务紧迫。如何在短时间内使学生较为准确地掌握汉语的发音，教师除了要向学生提出对声母、韵母和声调的掌握需要注意的全面要求外，还要突出讲解以下四点。”即：（一）难发、易混的声母；（二）难发、易混的韵母；（三）声调、变调；（四）轻声、儿化。在时间短任务重的情况下，要优先保证语音的教学，其次考虑其他语言要素和知识的教学。我们在上文已经提到，在进行音素教学时可以结合音节和短语的教学，因此我们认为在语音教学的同时出现一些词汇，既可以增加词汇量，也可以提高学生的



学习兴趣，是可取的。但同时也要量力而行，否则容易分散学生的注意力。关于汉字教学，我们认为，在语音教学阶段不宜出现过多汉字，为满足学生的好奇心，可以出现数量有限且笔画简单易记的汉字，如“一、二、三、王、山、人、大、小”等。对来自汉字文化圈的学生则又另当别论，即便如此，汉字也只是为提高兴趣而进授，因为他们刚学习汉语，母语的影响短时间内难以消除，如果过多学习汉字，学生极易用母语的发音拼读，造成负迁移。

第二节　汉语语音知识简介

普通话有 21 个辅音声母和 1 个零声母。

辅音在发音时，气流从肺部出来，声带可以振动也可以不振动，通过口腔时会受到一定的阻碍，即气流在口腔喉头受到阻碍而形成的音为辅音。辅音的性质由以下两方面来决定：一是发音部位，即决定于发音器官的活动部位和固定接触的部位。二是发音方法，即发音器官的活动部位和固定部位接触时阻碍气流的方法。

按发音部位划分，普通话声母可分为双唇音、唇齿音、舌面音、舌根音、舌尖前音、舌尖中音、舌尖后音 7 类。

（1）双唇音：发音部位是双唇，通过上下唇接触发出声音。例如：b、p、m

（2）唇齿音：发音部位是下唇，通过下唇和上齿接触发出声音。例如：f

（3）舌面音：发音部位是舌面，通过舌头前面部分接触硬腭前部发出声音。例如：j、q、x

（4）舌根音：发音部位是舌根，或者说是在舌面后部。让舌面后部接触软腭前部发出声音。例如：g、k、h

（5）舌尖前音：发音部位是舌尖部分，通过让舌尖接触上门齿齿背发出声音。例如：z、c、s

（6）舌尖中音：发音部位是舌尖，通过舌尖接触上齿龈发



出声音。例如：d、t、n、l

（7）舌尖后音：发音部位是舌尖，但是通过卷起舌尖接触硬腭前部发出声音。例如：zh、ch、sh、r

n 又叫鼻音，l 又叫边音；z、c、s 又叫平舌音，zh、ch、sh、r 又叫翘舌音。

按发音方法划分，普通话声母可以分为 5 类：

（1）塞音：发音时，发音部位的某两个部分完全闭合，从肺部出来的气流积聚在受阻部分，阻塞部分突然打开，气流迸裂而出，造成具有爆发色彩的音。普通话的塞音有 b、p、d、t、g、k。

（2）擦音：发音时，发音部位的某两个部分靠近，形成缝隙，气流从缝隙挤出，造成摩擦音。普通话的擦音有 f、s、sh、r、x、h。

（3）塞擦音：发音时，发音部位的某两个部分完全闭合，阻住气流，然后逐步放开，形成一条窄缝，让气流从窄缝中挤出，造成塞擦音。普通话的塞擦音有：z、c、zh、ch、j、q。

（4）鼻音：发音时软腭下垂，鼻腔通路打开，口腔里形成阻碍的两部分完全闭合，气流不能从口腔通过，转道鼻腔流出，发出鼻音。普通话里的鼻音声母有 m 和 n。

（5）边音：发音时舌尖和上腭的某一点接触，形成阻碍，舌的两边松弛、自然，气流沿舌的两边（或一边）流出，造成边音。普通话的边音只有一个 l。

以上 5 种不同的发音方法都是根据发音器官形成阻碍的方式区分的，除此之外，还可以根据发音时声带是否颤动和除去阻碍时气流是否强烈这两个因素来决定辅音的性质。

（1）清音和浊音

发音时声门敞开，声带松弛，让气流顺利通过，声带不颤动，为“清音”。汉语中大部分辅音为清音。反之，发音时声带靠拢，声门关闭，让气流从声带当中挤出来，因而颤动声带，这种音就是“浊音”。例如：r、m、n、l。



（2）送气音和不送气音

发音时声门敞开，空气压力大，除去阻碍时有一股比较强烈的气流送出来，这种音叫“送气音”。例如，p、t、k、ch、c、q。相反，如果除去阻碍时没有较强的气流冲出来，这种音就是“不送气音”，例如：b、d、g、j、zh、z。

上面提到的塞音和塞擦音都有送气和不送气的区别。所以在教学过程中一定要注意通过对比送气音和不送气音来帮助学生掌握好发音。

除了上面的21个辅音声母外，普通话里还有1个零声母。普通话的音节大部分都以辅音声母开头，但是也有一些音节的开头不是辅音。它们没有声母，所以把不用辅音充当声母的字称为“零声母字”。零声母字的开头虽然是元音，但在实际发音时往往带有同部位的摩擦成分。这些成分有时明显，有时不明显，不能区别意义，不构成不同的音位。

普通话韵母的内部情况比较复杂，它的主要成分是元音，有的也包含辅音。韵母只有一个元音的，这个元音就是韵母的主要成分，叫做韵腹；韵母有两个或三个元音的，其中开口度较大、声音较响亮的那个元音是韵腹，韵腹前面的是韵头，后面的是韵尾；韵母末尾的辅音是韵尾。

普通话的韵母按内部成分的特点分为单元音韵母、复元音韵母和带鼻音韵母三类。

单元音韵母共有10个：

a、o、e、i、u、ü、ê、-i（前）、-i（后）、er（卷舌）

其中7个是舌面元音，3个是舌尖元音。

复韵母有13个：

前响复韵母：ai、ei、ao、ou

后响复韵母：ia、ie、ua、uo、üe

中响复韵母：uai、uei、iao、iou

带鼻音韵母有16个，都由一个元音或两个元音后面带上鼻音韵尾组成。有8个是带舌尖鼻音n，还有八个是带舌根鼻



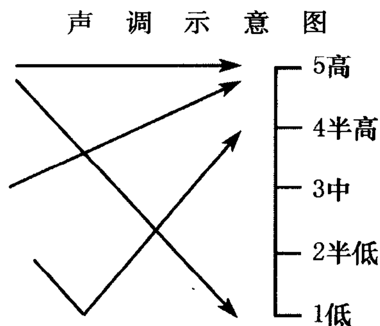
音 ng。

an、en、uan、ian、en、in、uen、üan

ang、eng、uang、iang、ueng、ing、ong、iong

声调：汉语音节中，除了声母、韵母两个部分外，还有一个贯穿整个字音的高低升降，这就是声调。声调也叫字调。它是汉语音节结构中不可缺少的成分。同声母、韵母一样，有区别意义的作用。现代汉语各方言的调值最基本的类型有平的、升的、降的、曲折的（包括降升和升降的）四种。描写汉语的调值，一般采用五度制声调表示法：先画一条竖线作比较线，分成四格五点，分别用 1、2、3、4、5 表示低、半低、中、半高、高。在比较线的左边用横线、斜线、曲线表示声调的音高变化。

声 调 示 意 图



调类	调值	调型	调号	例字
阴平	55	平	ˉ	八 阿 一
阳平	35	升	ˊ	没 还 拔
上声	214	曲折	ˇ	我 把 五
去声	51	降	ˋ	去 个 爸

在课堂教学中，要注意两点，第一是关于声调的解释，建议采用通俗的“第一声”、“第二声”、“第三声”、“第四声”来对外国留学生授课。第二是关于“第三声”在实际发音过程中



的声调问题，提醒学生在发第三声时不要过于到位，防止造成发音的生硬感。

变调：除了上声的变调外，还要注意去声的变调：去声在非去声字前不变，在去声字前由全降变为半降，即由［51］变为［53］。此外，“一、七、八、不”的变调、重叠形容词的变调、语气词“啊”的音变等也要提醒学生注意。下面我们再谈儿化的问题。

汉语中极少有两个音节连读的现象，但儿化是一个例外。除儿韵已经自身卷舌之外，其他韵母都能转化为儿化韵母。转化的过程就是原来的韵母与儿韵结合，但在结合的同时又减省了一些音素。例如原来韵母的韵尾在儿化的过程中丢失了，再如，儿韵在结合过程中只剩下卷舌部分了。但《汉语拼音方案》的规定是，不论儿化之后如何发音，凡是儿化韵母，都在原韵母之后附加一个“r”字母来表示该音节已经儿化，这样就造成了写法与发音的不一致。儿化后丢去韵尾，使原来并不相同的韵母变得近似起来，于是就造成了认读和发音上的困难，对于母语（如日语）中没有相同音素的外国学生而言就更加困难。

各韵母儿化有不同的规律，大致可以分为以下 6 类：

（1）韵腹或韵尾是 ɑ、o、e、ê、u 的韵母儿化，只要在原韵母后加上卷舌动作。

（2）韵母是 i 的韵母儿化，失落韵尾，变成主要元音加上卷舌动作。

（3）收-n 的韵母儿化，失落韵尾-n，有些是主要元音加上卷舌动作，有些是主要元音后加上［r］。

（4）收-ng 的韵母儿化，-ng 韵尾同前面的主要元音合成鼻化元音，同时加上卷舌动作。

（5）i、ü 两韵儿化，在原韵母之后加上［ər］音，i、ü 仍保留。

（6）-i［ɿ］、-i［ʅ］两韵母儿化，［ɿ］［ʅ］失落，变成［ər］。



儿化韵很难学好，规律也较零碎，但汉语的儿化韵有分辨词义和词性的作用，还具有一定的语用功能，表示不同的感情色彩，所以对外汉语教师要尽可能教会学生发儿化音。朱川先生建议在儿化规律表中设法找一些代表词，将这些词组成一句有意思的话，这样就便于记忆，如："大伙儿一块儿到花园儿帮忙儿，抓小鸡儿，捡树枝儿。"（朱川，1997）该句中包含了主要的儿化规律，使看上去杂乱的规律变得容易多了。

在对学生学习儿化的要求上不应过于严格，其实许多中国人也发不准确，在许多地区也很少使用（如中国南方的许多地区），应把重点放在那些能够区别词性或区别词义的儿化上，如"画—画儿，盖—盖儿，一块——块儿，头—头儿"等。对实在难以掌握的留学生，只要求他们能在原来韵母后加一定的卷舌色彩并读成一个音节即可。

汉语语调一般分为停顿、重音和句调三部分。

外国学生对标点的意义和作用不甚了解。难点之一就是停顿。停顿的位置难以找准。停顿有三种需要：一是语法上的需要，停顿可使句子的语法结构明确；二是语义表达的需要，停顿可使句义表达显豁，说话人为了突出某个内容也可使用停顿；三是说话时换气的生理需要。其中最重要的是语法停顿。

句间停顿因为有标点符号，问题不大。问题在于句中停顿，即词或词组间的停顿。词和词结合在一起才能表达一个完整的意思，这就是意群，意群可大可小，在说话和朗读的时候，如果没有停顿就会不自然，但在一定程度上还是可以接受的，如果在不该停的地方出现了停顿则是不可接受的。

那么哪些地方不能停顿呢？[①]

（1）词内部。如：现 在开始，他做 饭做得不好。

（2）固定用语：说来 说去，杀鸡 给猴看，改革 开放

（3）正反疑问句中的"正＋反"之间。如"好 不好""你去 不去北京"

---

① 以下例句均为停顿不当例。

（4）联合结构中连词的后面，即“和”、“与”、“或者”、“还是”等词之后。带连词的联合结构，停顿总是在连词之前，不能在其后。如：王老师教我们语法和 口语。去还是 不去还没最后决定。

（5）助词“的”、“地”之前。积极 地推动教育 的普及和发展。

（6）修饰语＋名词中心语。如：发明 权，好 东西，塑料 盆。

（7）修饰语＋形容词中心语。

（8）修饰语＋短中心语（单音节或双音节）。如“这么 快”“非常 漂亮”。

（9）结果补语和趋向补语前。打开 电视，走 过来。

（10）助词“得”前。含“得”的后补结构（不包括可能补语）中如有停顿，只能在“得”后。如“情况变 得越来越糟糕”。

（11）可能补语前。如“吃 得完”

（12）助词“着、了、过”前。中间不可分开。如“他吃着饭呢”，“我去 了杭州”，“我看 过这部电影”。

停顿又分强停顿和弱停顿。留学生常犯的错误有：1. 停顿的级别颠倒和混乱；2. 停顿过少或过多；3. 词内停顿。

另一个难点是在轻重音上。在词的平面上只有声调和轻声，有的词说得重一些，有的词说得轻一些。前者叫重音，后者叫轻音。语句重音是指句子里重读的词语，一种是语法重音，一种是逻辑重音。其实即使在一个词内部，力量使用也是不均的，如在双音节“学校”中，两个字的轻重就不同，赵元任称之为“正常重音”的汉语普通话二字词中，一般后字较前字要重一些。

重音的情况大体有以下几种：

（1）主谓结构中重音在谓语，如“小花在学习”，“我们去吃饭”等。

（2）动宾结构中重音在宾语。如“买葡萄”。



（3）动补结构中重音在补语（趋向补语除外）。如“做好了”。

（4）偏正结构中重音在修饰语。如“特别喜欢”。

（5）疑问句中重音在疑问代词。如“你什么时候来的?”“这是谁干的?”

（6）动词前的修饰语，如表示程度的状语等。如“你慢慢吃吧”，“他轻轻地走了”。

轻读的情况大体有以下几种：

（1）“名词+方位词”结构中的方位词。

（2）人称代词处于主语和宾语位置时常轻读。

（3）单音节动词重叠，重叠部分轻读 。

（4）“是”常轻读。

（5）趋向补语。

（6）少数结果补语。一般结果补语应重读，但在如“笑死了”“看见了”中要轻读。

汉语普通话的语调分为如下几种：

降调：如陈述句、感叹句、祈使句，是最常见、最普通的一种声调。如“这是我们最新开发的产品。”“多好的天气啊!”“快走吧。”等。

升调：如疑问句，复句的前一分句，插入语前的语句，并列成分的罗列（不是最后一个）等。如“你是从哪个国家来的?”“如果这事情是真的，我个人认为，该负责任的是他们，而不是我们。”“几乎所有的人都来参加婚礼了，爸爸、妈妈还有七大姑八大姨的。”

高调：表示不耐烦（我知道了。），怀疑（是你写的?），第二次提问（你知不知道基辛格?）等。

低调：表示严肃的恳切的劝导，如“你下次不能再这样了”。

在一个句子中，有字调也有句调。句调会对字调产生一些影响：如果句子是疑问句或反问句及其他表示惊异的句子，字调要升高一些。句子是降调的时候，字调就要再低一些。



第三节 《汉语拼音方案》与汉语语音教学

王理嘉先生曾经针对留学生在汉语语音学习中遇到的问题做过精辟的总结和阐述。初学汉语的外国留学生在学习过程中对《汉语拼音方案》[①] 有一些困惑。他们觉得用《方案》的字母去拼读汉语的某些字音，有时不完全符合汉语的实际语音。王先生（2005）列举了一些主要问题：①用字母 o 跟唇音声母拼出来的读音，如“播”（bo），并不完全贴近教师口中的实际读音，声韵之间好像有一个 u。在“都”（dou）中的读音也变了，很像是 e，而在“东”（dong）中，又十分接近 u。因为汉语音节中声介结合非常紧密，对于中国学生来说，省略 u 对实际发音影响不大，但对外国学生来说，省略 u 音则与实际读音相去甚远。因此在教学中（尤其是针对初学者），我们采用加 u 再加括号如 b（u）o 或干脆加上 u 如 buo 以“补全”音节的方法。②在单元音韵母中学会了字母 e（如“乐”中的 e），但在用来拼“街”、“学”、“北”时却完全错了。同样学会了 a 的读音，也不能原样照搬用来拼 ao、iao、iang，尤其不能用来拼 ian。我们采用的不太严谨的方法是让学生记住：如果单用一个元音 e，其读音同“快乐”中“乐”的韵母；如与其他元音一起拼读，则读音同“街”中的读音。③根据字母直接拼读 -iu、-ui、-un 这三个韵母，读出来的字音如“酒”、“贵”、“论”，听起来韵母总是太窄，在上声和去声中尤其如此。针对这个问题，我们采用的是“补全”音节的做法，即写成 iou、uei 和 uen。④前鼻音韵母 en 和 an 与后鼻音韵母 eng 和 ang 比较容易辨别，但是 in 和 ing 的区别则不是十分明显，而且根据听感，i 和韵尾 n/ng 好像不是直接紧密结合的，中间并不是一无所有的。⑤对《汉语拼音方案》用拉丁字母 i 兼表舌面前、舌尖前和舌尖后三个不同的元音，外国学生很不习惯，常常导致

---

① 以下非直接引文处简称《方案》。



他们误读。我们是让学生根据声母的特点记忆韵母的读音，如在 z、c、s 后读舌尖前音，在 zh、ch、sh、r 后读舌尖后音，其他情况下一般都读舌面前音。⑥对《方案》采用拉丁字母中浊辅音字母 b、d、g 表示汉语中不送气清塞音也很不以为然。

第四节　音乐与汉语语音教学

语音和音乐有着密切的关系。大家都知道，音乐最基本的要素是节奏、音高和音色。从语言来看，汉语是最适合音乐的语言之一。在节奏方面，汉语是以音节为单位的语言，一个字有一个对应的独立的音节，这些独立的音节可以调节音乐的节拍。在音高方面，汉语的抑扬起伏的声调正是体现了音乐的旋律，或升，或降，或平，或曲就好比是歌调中的高扬起伏。在音色方面，汉语的音节整齐划一，声韵色彩丰富，并具有平仄叠韵等特点，使其在音乐上有一种和谐美。

在对外汉语教学中，留学生的洋腔洋调，往往使不少老师不知所措。这首先是因为在很多学生的母语中是没有声调的，掌握四声对他们来说非常困难。其次，学生即使能把单个字的音发准，但是一进入句子，受前后音节的影响，声调发生了变化，还是很难掌握。

在语音教学中引入音乐作为辅助工具，对优化课堂教学可以起到很好的作用。与传统声调教学方法不同的是，我们可以通过五线谱来让学生用鼻音哼唱四声，通过在乐谱中的不同位置来体会四声的发音方法。此外，针对学生不能做到字正腔圆，尤其是对某些韵母发音感到困难的情况，可以通过教学生一些比较容易上口的中文歌曲来解决。通常来说，在唱歌的时候，吐字要比平时说话时夸张一些，这样可以更好地帮助学生掌握发音。



第五节　针对不同国别留学生的语音教学

1. 对日本留学生的汉语语音教学

日语的语音系统较汉语简单。音节多为直音，具有开音节的特点。另外，还有一些拗音音节和特殊音节，如长音、促音和拨音等。现代汉语中则没有长音和促音音节。

日本学生学习汉语时普遍存在听力较差、学发音较难等情况。主要原因是日语本身的语音音素比汉语少得多，此外日语与汉语相同的同位语音音素极少。还有一点是社会语言学的原因："从社会语言学的角度观察，造成日本学生学习外语的不利因素也有其社会原因。日语社会的语言习惯是，一般不大声讲话，否则会被人认为粗鲁没有礼貌。观察日本人讲话时的口部活动，就会发现一般日本人讲话时的口部活动很小，口形呈微启状态，牙不外露，嘴唇基本上是不动的。"（余维，1995）

汉语以元音占优势，汉语的元音音位音素数量大，变化多。汉语的元音开口度大，圆唇音较多，展唇音发音时较紧张。

汉语有 10 个单元音，其中舌面元音 7 个，卷舌元音 1 个，舌尖元音 2 个，而日语只有 5 个单元音，都是舌面元音。汉语和日语的元音不仅数目不同，而且没有一个是音值完全重合。

日语元音的特点是：除了有一个略微低于汉语的圆唇中元音/o/［o］以外，其他元音的开口度和唇展均小于汉语，双唇基本上是不动的。

由于受母语影响，日本学生很难发好汉语的元音音素。日本学生发汉语元音时习惯于双唇微启，口型呈自然状态，双唇既不紧张，也不特别圆唇，因此发汉语元音时口型总张不到或展不到汉语应有的程度，双唇总是紧张不起来，也圆不起来。另外，受母语影响，发出的音总缺乏汉语应有的响度。

汉语的 ɑ［A］和日语的［A］，虽然音值相近，都属于舌



面央、低、不圆唇元音，但汉语 a 的开口度略大于日语的[A]，这样也必然造成响度上的差异特征。例如，日本学生发汉语的“大”时听起来常常像“得”（de），因此，在教日本学生发汉语的 a 时，应提醒他们注意，嘴要张得比母语 a 更大，口腔肌肉也比发母语 a 时更紧张。

汉语的［o］这个元音是舌面后、半高、圆唇元音，而日语的 o 是舌面后、中、圆唇元音。汉语的 o 不仅比日语的 o 开口度小半个扁指，而且比日语的 o 圆唇度也高得多。因此日本学生读汉语的“我”时使人听起来不那么响亮清晰。所以日本学生发汉语的 o 时，嘴要张得比发母语 o 小一些，嘴唇要拢得比母语 o 更圆，并向前突出。

汉语的 e 是舌面后、半高、不圆唇元音，日语里没有这个音，因此日本学生在发这个音时读得有点像 a，如把“和”读成“哈”。在教授这个音素时，可以让学生从母语中与它邻近的 a 出发，嘴要张得开一些，同时嘴角要用力向两边展开，也可以让学生先发 o［o］这个圆唇音，然后再展唇微笑，便可发出 e 来。

汉语的 i 和日语的 i 音值接近，都属于舌面前、高、不圆唇元音，但汉语的 i 比日语的 i 更高，更靠前，汉语的 i 在舌位的前后与高低上都达到了最高点，是一个最高的元音音素。日语的 i 略低于汉语。日本学生发汉语的 i（如“一”和“姨”等）时听起来让人觉得不怎么清晰。因此在教日本学生发汉语的 i 时，应提醒他们，上下牙间的缝隙要比母语 i 更小，舌面要比母语 i 更靠近硬腭，嘴角要比母语 i 向两边展得更宽更有力。

同时要注意，汉语的 i 有三个异音。自成音节及位于 b、p、m 之后的 i 与日语的 i 比较相似。但位于 z、c、s 后的 i 和位于 zh、ch、sh、r 之后的 i 的发音又当区别开来，前者受舌尖影响变为舌尖前音，后者受卷舌音的影响，变为舌尖后音。

汉语中的 u［u］是舌面后、高、圆唇元音，而日语的 u 是舌面后、高、不圆唇元音。虽然两者在圆唇度上有很大的差



异，但日本学生较难分辨出“湖”与“河”。两者最大的差异在于圆唇与非圆唇。我们在教学中可以让日本学生双唇用力向前突出，中间形成一个小圆孔，像吹口哨一样，同时抬高舌根，扩大口腔，缩小咽腔。

汉语的 ü 是舌面前、高、圆唇元音。日语里没有这个音，往往用母语中的ゆ这个音来代替。在教学中，我们可以让学生从日语的い出发，因为日语的い和汉语的 i 很相似，先发 i，然后将双唇向内拢圆并收紧双唇，中间形成一个小圆孔，就像吹口哨一样。注意汉语的 ü 的口形不像 u 那样用力前突，而应将上嘴唇稍稍包住。在掌握了发音方法之后，有必要告诉学生 ü 和ゆ的区别，以防发音错误。汉语的 ü 是单元音，发音时嘴唇撮圆，舌面放平，舌面前部抬起接近上颚，舌尖顶住下齿背，发音的整个过程没有变化，而日语的ゆ是个复合元音，发音过程中是有变化的，从不圆唇开始到稍稍圆起。

er 是舌位中不圆唇卷舌元音。日语中没有这个读音。在对日本学生教学时，可以让他们从母语中的 o 出发，在保持开口度不变的情况下，把舌面往后缩，使舌尖脱离下牙并向上卷起，指向硬腭与软腭的交接处，同时嘴角用力向两边展开。有一点需要指出的是，很多日本学生在发这个音时，因为舌头过分紧张，导致还未发音时舌头就已经卷起来了。所以在训练时一定要强调发音时应该放松，从舌头平放，中部稍稍隆起这个动作开始。

朱川先生（1997）指出了留学生在韵母的发音上存在的问题：他们不了解紧元音的性质，尤其紧元音发音时的具体表现，没有紧元音松元音的概念，建议学生听辨和感觉汉语中“爸爸、妈妈、伯伯、叔叔、哥哥、姐姐、弟弟、妹妹”等词，体会前后两个音节中单韵母的不同之处，包括体会发音的紧张程度，发音时舌头位置的不同以及气流和声门的感觉，使他们对松紧元音有较深、较直接的感性认识。提醒学生注意气流强弱，该紧就紧，该松就松，应该引起足够重视。

日本学生发汉语复合元音时经常出现的问题是不能把两个



音素糅合在一起，如给以 ai 中两个音素 a 和 i 同样的时间和强度。实际上，汉语中的 ai 是一个不可分割的音节，调音时间也不等，前长后短，前强后弱，长短不一。

汉语三合元音的发音方法是后响双元音与前响双元音的结合。日语中不存在这样融为一体的三合元音。汉语三合元音中，每个元音都受其他因素的制约而发生一定的变化，特别是中间的元音变化明显，形成独特的音，需要多加注意。

汉语鼻韵母的发音方法：如果鼻辅音前只有一个元音时，先按照元音做好一定的口形，但不发音，在舌头向鼻辅音转换时发出音来，而在舌头到达鼻辅音的发音部位的同时结束发音。

关于前后鼻音，有些学生不会发后鼻音，因此在教学时可以让学生把口张得大一些，头略向后仰，这样就可以迫使舌体向口腔后部移动，从而发出后鼻音。

汉语的声母是指位于韵头的辅音，辅音是由语言的语音系统来决定的。汉语的辅音多于日语。

汉语辅音以送气音和不送气音为基本对立，但是，是否送气在日语里仅仅是同一音位的不同变体。比如说，日语的“たたく（叩，敲）”这个单词中，第一个た是送气的，第二个た则是不送气的。在讲送气音时，有一个很普遍的问题，那就是很容易引导学生把日语的清浊对立（例如：ば和ぱ　だ和た等）和汉语的送气非送气对应起来。很多学生在发音时，声带往往不由自主地颤动，但是汉语里的辅音大多为清音，所以老师应该指导学生辨别清浊的差异，发清音时，声带处于放松状态，声门敞开，气流呼出时声带不会颤动；反之，在发浊音时，声带要紧张，气流冲出时要颤动。教学中一种最简单实用的办法就是让学生轻轻地按住喉头的外部，发音时如果感觉到喉头内部颤动，那么发的音是浊音。如果没有感觉到颤动，那么发的音就是清音。弄清楚差异之后，可采用清浊连读的方法进行练习，让学生学会控制声带，从而避免把汉语中的清音读成浊音。在此基础上，再让学生辨别送气音和不送气音。



汉语的送气音，对日本学生来说是一个较大的困难。汉语的送气音需要呼出强烈的气流才能发出正确的音。许多老师告诉学生，发汉语的 p、t、k 时，在嘴前面放上一张小纸片，发音时如果可以吹动纸片即是送气音，这不失为一种有用的方法。或者通过吹灭火柴，模仿气门儿放气的声音，都会让学生在轻松愉快的氛围中学会如何送气。还有一种方法是以气带音，就是说在发送气音时，先是用气流冲破阻碍，有意让爆破气流持续（主要是塞音），或者与阻碍部位摩擦（主要是塞擦音）片刻后才发出后面的元音，这样的办法也可以帮助学生掌握送气的方法。所以有人说，送气音是先从口腔里发出气流，然后出来声音，而不送气音是不送气气流与声音同时发出。姑且不论这样的说法是否有根据，但是在实际教学中确实可以帮助学生训练好发音。

日语中没有与 f 相对应的音，不少人把 f 开头的音发成了 h，所以很多老师为了突出 f 与 h 的区别，让学生来“咬”音，就是用上齿咬住下唇外侧来发 f 这个音，正因为是“咬”出来的音，所以必然堵住了气流的通道，于是气流冲出来时便形成了唇齿爆破音。正确的发音方法是：用下唇内侧去接触上齿从而形成一个窄缝，从肺部出来的气流从窄缝摩擦而出，发出的就是唇齿音、擦音 f。一个是用上齿主动去咬，一个是用下唇主动去靠，发出来的音是完全不一样的。

汉语中的 l 与日语中的 r 相似，但汉语的 l 是边音，要将舌尖抵住硬腭，使气流从舌头两侧通过，声带振动，而日语的 r 是闪音，发音方法不同。

针对学生分不清 n 和 l 的情况，我们建议学生可以捏住鼻子，这样对 l 没有影响，但对 n 则有很大影响，至少感到发音别扭。通过这种方式使学生感知两个音的区别。

汉语中的 h 是舌根擦音，其成阻部位是软腭小舌与抬起的舌根，h 带有强烈的喉头摩擦音。但日本留学生常用吹气音来代替 [x]，他们的发音动作如吹气，因为吹气音的成阻部位是双唇，在口腔的最前部，听起来与 [x] 差别较大。



汉语的 j 是不送气音，日语是送气音，发汉语 j 时要注意提高声调，呼气要弱。

汉语的 q 是送气音，在提高声调的同时要使用腹肌，有强烈的呼气感。

汉语的 x 和日语的发音基本一样，但汉语作用于发音部位的力要强些。

发 zh、ch、sh 时要注意卷舌动作。

一般日本学生发 r 有困难，我们一般在学生学会 sh 后再教 r 这个音，保持 sh 的动作，sh 是无声音，r 是有声音，发音时振动声带。

发 z、c、s 时要注意送气不送气以及有无声音。

日本学生往往分不清 z、c、s 与 zh、ch、sh，我们建议学生注意，在发音时把舌尖碰不碰上齿背作为区分两组发音的关键。舌尖碰一碰就成了 z 组，如果不碰就是 zh 组。

声调：汉语的声调贯穿整个字，属于单音节声调。汉语的一个音节基本上就是一个汉字，因此声调也叫字调。声调是汉语音节结构中不可缺少的成分，它有区别意义的作用。

在对外汉语教学中一般采用五度标音法，但这里的五度并不等于乐谱中的 do、re、mi、fa、so。我们通常用 55、35、214、51 分别表示第一声、第二声、第三声和第四声，这四个声调又分别叫做阴平、阳平、上声和去声。普通话里还有一种又轻又短的声调叫轻声。

普通话里四个声调的音长不是完全一样的，不过这种长短的分别在普通话里不很显著，并且没有区别意义的作用。

总体说来，汉语的声调比日语声调要高得多，例如第一声的高平和第四声的高下。汉语声调的音域也比较宽，这一点在音节的连读中表现得更为充分。因此，在学习汉语声调时要注意掌握汉语两个音节连读的声调。

日本学生在学习汉语声调时还有一个比较大的问题是：在日语中，起始音节和第二个音节的高度是不同的，因此受母语影响，日本学生在朗读时，声调常会出现忽高忽低的现象。

一般认为阴平最容易掌握，其实不然。日本学生常见的问题是起调起不高，因此在教学中要多练习起调，起调要高，延长声音。另外，日本学生在读双音节词时，音调常会出现一高一低现象，值得注意和纠正，如读“星期”、“参加”等时，出现前高后低或前低后高的问题，而在汉语中，一般后者略高。

阳平起调也很重要，起调比阴平低，然后逐渐升高。让学生起调不要太高，但也不可太低。

上声是先降后升，是四声中最难掌握的一种。要从半低音降到低音，然后再升到半高音。其调值为214，但上声字很少单念，一般连调时读211调值。所以练习时可以把211作为基本调型。如果学生在念上声时起调太高，可以用去声带上声，如“太好了”，“不好了”等。

去声从高音降到低音，起点比较高，猛然降到最低，去声的调值最短。日本学生常见的错误是降调不到位。练习时可以用阴平带去声，如“经历”，“发现”，“天气”等。

轻声在一般情况下读得又轻又短，没有固定的调值，其调值由它前面音节的声调决定。轻声的性质跟一般的声调很不相同，一般声调的性质主要决定于音高，轻声则主要取决于音强。轻声的特点是发音时用力特别小，音强特别弱。

比较常见的问题是学生不知道哪个字念本调，哪个字念轻声。有时候学生知道念轻声，但读得不像轻声。在轻声教学中，要告诉学生把它念得又短又轻。另外，由于轻声音节的音高是由前面音节决定的，因此要结合词汇学习并结合朗读练习，多朗读一些含轻声的组合练习，如一些亲属称谓，像“爸爸、妈妈、哥哥、姐姐、弟弟、妹妹”等。

2. 对韩国学生的汉语语音教学

zh、ch、sh和z、c、s这两组声母是韩国人学习汉语的发音难点之一，他们常把这两组声母读错读混。

韩国语中没有翘舌音，所以在发zh、ch、sh音时非常困难，大部分人发得不到位，而是用韩国语中的接近的一组音



（ㅊスィ）来代替，这组音的发音部位介于舌尖前和舌尖后之间，所以对学生发 zh、ch、sh 影响很大，而且会导致 zh、ch、sh 和 z、c、s 的混淆。

在教学时，首先让学生把 z、c、s 和韩国语的ㅊスィ区别开来，主要是通过舌位前后的不同来区别。汉语的 z、c、s 比较靠前，训练时首先让学生掌握好擦音的发音方法，其实汉语的 s 在韩国语中有非常相似的发音，所以在发好 s 的基础上，引导学生再去发 z 和 c。发 z 和 c 时，应该让学生注意到这两个音的舌尖要和上齿背或者下齿背形成阻塞，然后再打开一条很窄的缝隙使气流摩擦而出。

如果说发 z、c、s 时，舌尖是平伸向齿背的，然后气流从舌尖后的中部凹槽和齿背的缝隙中流出来。发 zh、ch、sh 时，舌尖翘起，再顶向与发 d、t 时差不多的上腭，舌尖底部朝向前方。

还有一个比较通俗的方法可以用来讲授 zh、ch、sh，发准这三个音，实际上就是如何让学生形成发翘舌音的习惯，因此，训练时要重点训练翘舌的动作，教师可先做示范，用食指顶住舌尖背面，然后用牙齿轻轻咬住食指的第一关节，让学生进行模仿，用这种办法可以使学生学会翘舌，并可以在反复训练中使舌尖达到正确的位置。

韩国学生发不准 j、q、x，主要问题是舌体后移，舌尖不与下齿龈相抵。我们可以先让学生发 i 音，发得清楚准确以后，再引导学生发 ji、qi、xi，即让学生保持 i 的舌位，让舌尖抬起成阻，再除阻，声带振动，即可发出 j；保持 j 的舌位，舌尖成阻，呼气即发出 q；保持 q 的舌位姿势，舌面不要接触硬腭，稍留缝隙，使气流摩擦而出则发出 x。

zh、ch、sh 是汉语里一组较独特的舌尖后音聚合群。韩国语里没有这组舌尖后音，训练时应让学生形成翘舌的习惯，重点是训练翘舌动作。我们可以让学生先做出发 x 的口型，再卷舌即变为 sh，在 sh 的基础上将 shi 音节拖长，让气流擦过，同时声带振动，就可发出 r。

韩国语中没有唇齿音 f，韩国学生发 f 时常用 p 来代替。f 有两个特征，一个是唇齿音特征，一个是擦音的特征，但韩国学生用双唇音来代替唇齿音。

教 f 时先让他们把 f 和 p 的发音部位区别开，注意 f 的唇形是下唇内侧与上齿构成缝隙。在发音方法上要强调擦音 f 唇齿之间是有缝隙的，气流是从缝隙中摩擦而出，而塞音 p 是双唇紧闭，没有缝隙，气流冲开双唇爆发而出。学生在练习 f 时，把气流从唇齿缝隙中缓缓摩擦而出的特征发得明显一些。为了纠正韩国学生发 f 的偏误，除了多练习 f 为声母的音节外，还应该把 f 作声母的音节与声母是 b、p 的音节混放在一起练习，让学生反复体会 f、b、p 的发音部位和发音方法的不同。

n、l 和 r，韩国学生听起来比较相似。韩语中也有 n，它的发音部位与 l 相似，唯一的差别在于汉语 n 是鼻音，发音时舌前部堵住口腔通道，气流从鼻腔通过。

教 l 时要突出边音特点，让学生舌尖顶住上齿龈不要离开，舌的两边自然松弛，留有空隙，然后体会气流从舌头两边通过的特点。我们也可以让学生从英语的 Lee 音开始发起，然后再发汉语的 l 音节。发 l 时，舌位比较靠后。

许多学生在发 l 和 r 时经常分不清楚，主要区别因素在于舌尖与上齿龈相碰与否。如果相碰，就是边音 l，如果不碰，就是擦音 r。发 r 时，舌尖竖起向后卷，接近硬腭前部，构成窄缝，发音器官形成阻塞的两部分靠拢而不把气流的通路完全堵塞，中间留有一条小缝，使气流不能顺利通过。

韩国学生在韵母发音方面包括如下一些问题：韵母发音过程不够，开口、齐齿、合口、撮口四呼掌握不够到位，开口度不够，圆唇程度不够等。另外，带鼻音韵母的发音更是困难，如 an，ang，en，eng 等前后鼻音的区别更是让他们无从掌握。我们在教授这些带鼻音韵母时，主要是让学生抓住两个鼻音尾韵母“n”和“ng”的发音部位的区别，前者的两个主要发音部位是舌尖和上齿龈，发音时舌尖抵住上齿龈，让气流从鼻腔通过，声带振动；后者的两个发音部位主要是舌根和软



腭，发音时舌根隆起抵住软腭，堵塞口腔通道，气流从鼻腔通过，声带振动。两个音虽然都需要声带振动，但发 n 时是舌尖和上齿龈形成的声带振动，而发 ng 时是舌根和软腭成阻形成的声带振动。

韩国学生很难掌握汉语的 ü 音，往往把它发成 ui 或 i。我们使用的方法是，给学生讲明几个音之间的区别，让他们对这些音有一个大概的认识，然后以 i 带音。具体做法是：先让学生发 i，然后拖长发音，再让学生变成圆唇，即可发出 ü 的音。

韩国语中没有声调，只有语调，而汉语中不仅有语调，每个字还有字调，不同字调表达不同的意思。对韩国学生来说，学习声调困难很大，主要表现为：把多数字词都读成阳平和去声，难以分辨阳平和上声，这是受母语的影响所致。在韩国语中，平声居多，在回答问题的时候多读短而急的降调。针对这些问题，我们要从语言理论和语言实践的角度让学生重视声调的存在和使用，也可以用音乐的形式唱声调，如高起高落对应阳平，高起低落对应去声，对于最难掌握的上声也可以用音乐唱出其曲折变化，再加上老师指挥的手势，使学生在一种轻松的氛围里掌握汉语的声调。

3. 对以英语为母语学生的汉语语音教学

对初学汉语的学生来说，掌握汉语声调非常困难，主要是因为母语（英语）中没有声调。我们在起始阶段常采用唱调的方法，让学生用高调唱出第一声词语，用升调唱出第二声词语，用曲折（或降升调）唱出第三声，用降调唱出第四声。

对初学者的声母韵母教学，我们常采用近似音的导入方法，即先教给学生一个大致相同的读音，然后再精雕细琢，直至掌握准确。

如：ɑ 近似于 aha 中的 a

o 近似于英国英语 stop 中的 o

e 近似于英语 problem 中的 e，或 handsome 中 o 的读音



i 近似于英语 she 或 me 中的 e
u 近似于英语 true 中的 u
ü 在英语中没有对应的音，近似于法语 tu 中的 u
ai 近似于英语 kite 中的 i
ei 近似于英语 lake 中的 a
ao 近似于英语 cow 中的 ow
ou 近似于英语 blow 中的 ow
an 近似于英语 hand 中的 an
ang 近似于英语 strong 中的 ong
en 近似于英语 hen 中的 en
eng 近似于英语 sing 中的 ng

21 个声母的近似发音如下：

b 近似于英语 bee 或 blue 中的 b
p 近似于英语 put 或 paper 中的 p
m 近似于英语 make 或 member 中的 m
f 近似于英语 feather 或 fat 中的 f
d 近似于英语 date 或 doctor 中的 d
n 近似于英语 nose 或 never 中的 n
l 近似于英语 lake 或 learn 中的 l
g 近似于英语 good 或 get 中的 g
k 近似于英语 kill 或 kite 中的 k
h 近似于英语 hire 或 hat 中的 h
j 近似于英语 jacket 或 Jack 中的 j
q 近似于英语 church 中的 ch
x 近似于英语 shirt 中的 sh
zh 保持发 j 的发音动作，将舌头后缩卷起
ch 保持发 q 的发音动作，将舌头后缩卷起
sh 保持发 x 的发音动作，将舌头后缩卷起
r 不同于英语中的 r，与英语 treasure 和 pleasure 中的 s 发音相似
z 近似于英语 beds 或 squids 中的 ds



c 近似于英语 cats 或 flats 中的 ts

s 近似于英语 sports 或 spoil 中的第一个 s

在对以英语为母语的学生进行汉语语音教学时，我们发现，他们学习汉语韵母问题不是太大，主要问题在于声母。我们建议在声母教学中多进行成对教学，如 b—p，t—d，k—g，j—ch 等，尤其是在英语中，这些音处在句首与句尾差别较大，只有进行对比教学才能使它们之间的差别更清晰。另外要注意清浊的差别。

第六节　常用语音教学与练习方法

1. 图表展示

利用汉语拼音分类图表挂图展示汉语拼音，其好处是书写规范，分组清晰，便于记忆。其次是利用图表可指导学生归纳出一些规律性的东西。通过引导归纳总结，可以帮助学生更好地发准音。对照图表，一些容易混淆的音也较易区分。

2. 板书

不主张把一堂课的教学内容一次性写在黑板上，主张按照教学步骤，动态板书，每学习一个音素，将其写在黑板上，按照口型适当夸张。在讲到音节的拼读时，应该用彩色粉笔把声母、韵母、声调区别开来。在拼音教学的后半阶段，建议把声母和韵母制成小卡片，贴在黑板上，在上课过程中，移动声母和不同的韵母尤其是容易混淆的韵母组成不同的音节。

3. 发音示范

语音教学是纯粹的口耳教学。听音是基础，所以教师正确的示范在教学中是非常重要的。可以说，如果没有教师的示范，学生是根本学不会语音的。尤其在入门阶段，教师一定要不厌其烦地带领学生做好跟读模仿的练习。在入门阶段，教师

应该适当地夸张口形，延长发音时间，以帮助学生更好地把握住发音要领。

4. 口形展示

有些字母的发音，在其他语言里没有相对应或相类似的发音。所以教师可提醒学生自己观察教师的口形变化，然后去模仿，去揣摩。在此过程中，一定要把嘴巴的开口度，是否圆唇，嘴唇的收拢，口腔内各部分的活动，尽可能清楚地展示给学生看。可适当夸张。

5. 结合法

把难读的字母放在音节中去操练，把有难度的音节放在词语中去操练。单纯的枯燥的发音练习很容易使学生厌倦甚至产生疲劳感。如果把拼音练习放在一些有意义的功能场景中去，不但练习了发音，而且可以使学生学会一些日常汉语会话。既增强了实用性，又可以提高学生学习的积极性。

另外，汉语里有韵母-i 这个音，不能单独发音，只是在 zi、ci、si、zhi、chi、shi 中才有。因此，像这样的音，必须采用结合法，把它放在一个完整的音节中去练习。

6. 发音部位图

在讲声母时，可以充分利用发音器官示意图，在图上直接指出发音的部位及气流的出处，用以代替齿龈、软腭、舌尖等这些枯燥的间接描述，在讲元音时，可以直接在元音舌位图上标出元音舌位的高低和前后。

7. 声音记录仪

学过外语的人都有体会，要想尽快提高自己的水平，一定要多听多说，尤其是在入门阶段，光靠教师课堂的讲解是远远不够的。很可能课堂上记住了这个发音，下课以后马上又忘了。所以建议学生在课堂上利用一些现代化的工具，例如手



机、相机、MP3 等把老师的发音录下来，在课后反复听，反复练。

其次，教师在教学过程中要重视听音辨音训练，可在课前把一些容易混淆的字母和音节录下来，然后在课堂上让学生一边听一边辨别。在学生无法分辨时，教师可作适当的夸张性演示。

除此之外，教师可把学生的发音录下来，让学生自己听，然后来分辨自己的发音是否正确，是否到位。

8. 双手模拟发音器官

由于条件的限制，我们还没有很完善的口腔内部发音图来给学生看，因此，在上课时学生只能看到老师口腔外部的变化，对于内部的发音部位的变化不得而知。为了帮助学生能更加深入地理解每一类音的发音特点，更加准确地发好音，教师可以用双手来模拟发音器官进行演示。这样既直观又方便。比如在讲塞音（b p d t g k）时，可将左右手并拢，并上下置放。教师让学生一起发音，并在其过程中迅速打开双手，注意两手腕关节处始终并拢。在发塞擦音（j q zh ch z c）时，两手先并拢，然后放开一条窄缝。在发擦音（f h x sh s r）时，两手非常靠近但不并拢，中间留有一条缝隙。注意在做这样的演示说明时，一定要配合教师或者学生的发音练习，只有这样，才会有好的效果。具体到每一个声母的发音时，都可以用这种办法，教师只要说清楚手或某个部位所代表的相应的口腔中的部位就可以了。这种办法不但灵活生动，而且见效快，既有利于学生形象地记住各发音要领，又能轻松地纠正发音错误。

又比如在教翘舌音时，可用手代表舌头，手心向上，五指并拢、弯曲，表示要翘舌。在做平舌音与翘舌音发音练习时，教师可通过手的弯曲、放直来提示学生发平舌音还是翘舌音。

9. 五度声调展示法

用于声调的讲解，好处是学生一看就懂，易于模仿，易于



掌握，可以说是“此时无声胜有声”（见前文）。

10. 带音法

带音法就是用已经学过的一个音，或者说是学生母语中一个类似的音，通过口型的适当变化，来带着发出一个新的比较难发的音。这种方法在实际应用中很有帮助。

比如在教 6 个单元音时，先教 a，嘴巴张得很大，嘴不动，圆唇以后就可以带出 o 的音．发好 o，拉长发音，教师可用两手示意，嘴角往后拉，使嘴变扁，这样就发出了 e。

又比如，在很多语言里没有 ü，在学生会发 i 的基础上，（很多语言里都有和 i 接近或者完全一样的发音），延长 i 的发音，在此过程中，逐渐收拢嘴唇，从扁到圆，这样 ü 的音就被带了出来。

对于学生比较头疼的 r 音，也可以用带音法，可以先发好 sh 的音，唇型口型都不变，振动声带，使声音由清变浊，便可以轻轻松松地发出 r 来。

11. 借助体态或实物

拿一张很薄的纸，放在嘴的前方，体会送气和不送气的差别。还可以让学生拿自己的手心对着口腔，体会气流的强弱。

用食指伸进口部，帮助练习翘舌音。具体做法是把食指伸进口中，用食指尖顶住舌尖背面，然后用牙齿轻轻咬住食指的第一关节处，教师演示后学生模仿，等学生可以比较准确地发出 zh、ch、sh 时，再把手指抽出。这一办法，虽然实用，但是在运用时应该考虑到学生是否愿意采用。

用手指触摸喉咙，区别清浊音。发音时如果触摸到声带颤动的就是浊音，反之就是清音。

12. 描述法

通过描述发音部位和发音方法等，使学生了解正确的发音方法。在运用描述法时，如果条件允许，教师可用学生的母语



讲解。

对发音方法和发音部位本身的描述在准确的基础上，要尽可能做到生动形象。因为除非是语言学专业的学生，很少有留学生对枯燥的语言学术语感兴趣。所以一定要遵循通俗易懂的原则。比如在讲 a 的发音时，可作出如下解释说明：舌头要下去，嘴巴要张大，一定要用力。在讲 o 的发音时，可以让学生想像一下公鸡啼叫时的嘴型。又比如在韵母 ü 在和声母 j、q、x、y 相拼时，上面的两个点是要去掉的。为了能帮助学生记牢这一点，可以用一个口诀来说明，“j 、q、x 遇到鱼眼要挖去。”Y 还可以把 Y 说成是一把鱼叉，遇到鱼的时候，当然要挖去鱼的眼睛。

13. 对比法

首先是汉语和留学生母语的发音对比。对于正迁移的因素要适当加以利用，对于负迁移的因素，要加以防范避免。关于汉英、汉韩、汉日的对比，我们已经在上面有了比较详细的说明。

其次是在汉语本身的要素中进行对比，比如在进行声母教学时，可以对 b 和 p，d 和 t 和 k，n 和 l 等易混淆的音进行比较。

下面是举隅性的一些相关练习。

(1) 送气音和不送气音对比

bízi 鼻子——pízi 皮子　　bùzi 步子——pùzi 铺子
duìhuàn 兑换——tuìhuàn 退换　　dǎnzi 胆子——tǎnzi 毯子
kègǔ 刻骨——kèkǔ 刻苦　　tóugǎo 投稿——tóukǎo 投考

(2) 舌尖后音和舌尖前音

zǔlì 阻力——zhǔlì 主力　　zànshí 暂时——zhànshí 战时
cūbù 粗布——chūbù 初步　　tuīcí 推辞——tuīchí 推迟
sīrén 私人——shīrén 诗人　　sōují 搜集——shōují 收集
zìzhì 自治　　zūnzhòng 尊重　　zēngzhǎng 增长
zhìzào 制造　　zhǒngzú 种族　　zhèngzài 正在

cùchéng 促成	cānchē 餐车	cuòchù 错处
chúncuì 纯粹	chǐcùn 尺寸	chācuò 差错
sōngshù 松树	sùshè 宿舍	suìshù 岁数
shēngsǐ 生死	shēnsuō 伸缩	shēnsī 深思

（3）舌尖后音和舌面音

qízi 旗子——chízi 池子　xīshēng 牺牲——shīshēng 师生
jìdù 季度——zhìdù 制度　xīfàn 稀饭——shīfàn 师范
jīxīn 鸡心——zhīxīn 知心　zájì 杂技——zázhì 杂志
báiqī 白漆——báichī 白痴　bùjí 不急——bùzhí 不值
dàxǐ 大喜——dàshǐ 大使　xīqì 吸气——shīqì 湿气

（4）r 和 l

lè 乐——rè 热　lì 力——rì 日
lǎo 老——rǎo 扰　lǎn 懒——rǎn 染
lù 路——rù 入　lóng 龙——róng 荣
rán 然——lán 兰　luò 落——ruò 弱

（5）f 和 h

fū 夫——hū 呼　fēi 非——hēi 黑
fǒu 否——hǒu 吼　fáng 房——háng 航
gōngfèi 公费——gōnghuì 工会　kāifā 开发——kāihuā 开花

fāhuī 发挥	fánghài 妨害	fúhào 符号
hǎifēng 海风	háofàng 豪放	hàofèi 耗费

14. 归纳法

先分析具体的语言现象，再从中归纳出一般原理。比如在讲舌面元音时，先比较 ü 和 u、i 以及 a 和 e、o 的发音区别，借此说明舌位的前后、高低，以及嘴唇的圆与不圆对于形成不同的音素具有的重要作用，从而归纳出构成不同的舌面元音的三个条件。在此基础上，再告诉学生：同是前元音，仅仅由于舌位高低的不同，又可形成不同的 e 和 ε，拿它和 i 与 a 作比较，以确定它们各自舌位的高低。最后归纳出舌面元音舌位



图，并分别按舌的高低，舌的前后，唇的圆扁条件逐个地指导学生发音，并把每一个音的发音条件归纳起来。这样从感性认识上升到理性认识，先摆事实再讲理论，最后又用理论指导实践，教学效果要比先画出舌面元音舌位图，再逐个讲解每一个音要好得多。

15. 体态语

在刚刚开始给学生讲授四声时，可用手在空中画出相应的四声。最好的办法是一边读一边画，口和手的结合有助于学生找到四声的感觉。除此之外，教师在教授时还可以借助头部的摇动来帮助学生更好地体会四声的变化。比如说，直视前方，头部由左向右平行移动，同时发第一声。头部上扬，发第二声。头部先下垂，下巴接近胸部，再慢慢上扬，发第三声。头部由左向右下用力摆动，发第四声。

不少留学生无法理解第三声的变调，觉得在读单个的第三声时，好像要弯两弯，可是在实际发音时好像只是轻轻上扬。我们认为无须做详细的解释，举两个留学生最拿手最常用的句子即可，“你好”和“我是留学生”，第一句中“好”的发音，第二句中“我”的发音，都是第三声。如何让学生体会到第三声在句子中的变音呢，教师可把头晃成不同的程度来加以形象说明。

16. 游戏法

把声母和韵母制成若干独立卡片，再用彩色的小纸片组成四个声调。让学生抽出一个声母、一个韵母，再加一个“孩子”——声调，组成一个“家”，要求又快又准确地读出这个音节。也可以拿出一个声母，让学生找一找有多少韵母可以和它结合在一起，并把这些音节依次读出来。

把字母制作成若干图片，发放到学生手中，教师说出一个字母，然后手持该字母的学生举起来。或者教师说出一个音节，然后让持有声母和韵母的学生同时举起来并拼读出来。



17. 唱四声

教师带领学生由第一声起调，四声连读，重复练习多次，这样使学生对四声形成一个感性的认识，并习惯于四声的高低起伏，直至自己能够熟练发出这些音。

刚开始的时候，教师应该不断反复进行该项训练，以便让学生牢固掌握四声。就像每一本幼儿教材一样，在教留学生四声时，应从简单韵母的四声开始：

ā— á— ǎ— à

ō— ó— ǒ— ò

ē— é— ě— è

ī— í— ǐ— ì

ū— ú— ǔ— ù

ǖ— ǘ— ǚ— ǜ

学生可以跟着教师一起唱，也可以一个人唱，还可以采用开火车的方式轮唱。

18. 绕口令

绕口令也叫急口令，是长期流传在民间的一种文学艺术。它把一些声母韵母或者声调非常容易混淆的字交叉重叠起来，组成反复绕口的句子，是一种训练发音器官各部分灵活运动和密切配合的有效形式。绕口令短小精悍，生动活泼，诙谐有趣，既可以提高学生的学习兴趣，又能帮助学生锻炼吐字辨音，掌握发音要领。练习绕口令时要考虑到学生的实际水平，不能操之过急，要讲究一个由慢到快的循序渐进的过程。

比如关于平舌音和翘舌音的发音练习：

四和十

四是四，

十是十，

十四是十四，



四十是四十，
谁能分得清，
请来试一试。

（因为是发音练习，所以在上课时只给出拼音，不一定要出现汉字。）

关于韵母 ei 和 ui 的发音练习：

化肥

黑化肥发灰，
灰化肥发黑，
黑化肥发黑不发灰，
灰化肥发灰不发黑。

关于 san、shan、shang 的区别

小三登山

三月三，小三登山。
上山又下山，下山又上山。
登了三次山，跑了三里三。

出了一身汗，湿了三件衫。
小三山上大声喊：
离天只有三尺三。

练习绕口令贵在坚持，如果可以的话，在每次上课之前做几分钟的绕口令热身练习，坚持下去，一定会效果显著。

参考文献

1. 程棠《对外汉语语音教学中的几个问题》，《语言教学与研究》，1996 年第 3 期



2. 顾筝、吴中伟《留学生入门阶段语音教学研究》，《云南师范大学学报》，2005 年第 2 期

3. 李丽明《现代汉语语音教学方法探微》，《黔东南民族师专学报》，1994 年第 3 期

4. 林焘《语音教学和字音教学》，《林焘语言学论文集》，商务印书馆，2001

5. 刘影《轻松汉语正音课本》，北京语言大学出版社，2003

6. 马洪海《汉韩语音对比练习教程》，北京大学出版社，2004

7. 毛世桢《对外汉语教学语音测试研究》，中国社会科学出版社，2002

8. 王理嘉《〈汉语拼音方案〉与世界汉语语音教学》，第 6 页，《世界汉语教学》2005 年第 2 期

9. 续三义《对日汉语语音教程》，北京语言大学出版社，2000

10. 余维《日、汉语音对比分析与汉语语音教学》，《语言教学与研究》，1995 年第 4 期

11. 张少云、彭增安《普通话发音基本功》，商务印书馆（香港），1999

12. 赵贤洲、李卫民《对外汉语教材教法论》，上海外语教育出版社，1990

13. 赵元任《语言问题》，商务印书馆，1980

14. 朱川《汉语语音学习对策》，语文出版社，1997



第二章　汉字和汉字教学

汉字和汉字教学，其实要解决四方面的问题，首先是教外国人学汉字要教什么？第二，教师应该具备哪些汉字学知识和汉字教学理论知识？第三，教外国人学汉字，可以采用哪些方法和技巧？第四，外国人学汉字有哪些特殊性？这四个问题如果解决好了，对外汉字教学或许就会有新的进展了。

现在互联网十分便利，汉字的计算机输入问题已经基本上得到了解决，用手写汉字的压力大大减轻了，但是认读、记忆汉字还是不可忽视的，一个汉字如何在人的大脑中被激活？汉字的形音义被激活的先后顺序是什么？这些，许多心理学家都做了细致的实验研究，也给我们进行汉字教学提供了宝贵的启示。使用电脑认读和输入汉字有一个前提，那就是使用者必须事先具备一个心理上的汉字库，没有这个汉字库，那他/她就无法用汉语跟电脑这玩意儿沟通，而形成这个汉字库的过程也正是我们从事汉字教学的教师的任务。

汉字怎么学？教师怎么教？首先要解决的是汉字的观念问题，汉字跟它所记录的汉语到底是怎样的关系？这决定着汉字在对外汉语教学中的地位，从而也会影响到具体的汉字教学理念和教学方法。实际上，从《说文解字》到《新华字典》、《汉语大字典》等，我们不难发现，绝大部分的汉字都是形音义俱备的，很多汉字本身就代表了我们现在语法学术语中的词，或充当构成双音节词的语素。汉字的这一特点决定了汉字教学在汉语教学以及对外汉语教学中的重要性和不可回避性。

日本人教外国人学日语时，对日语中的汉字采用了回避的方法，先教平假名和片假名，最后教汉字，而对非汉字圈国家的留学生则不要求一定要会写汉字。日语的特点决定了他们的

教学开始时可以这样做，因为不写汉字，写平假名和片假名就可以交流，当然，要完全学好日语，不会认读汉字大概会给阅读带来麻烦。汉语就不同了，不存在汉字以外的可以替代的一套记录工具，汉语拼音学完以后就必须接触到一个一个的方块汉字，汉字大都是表语素或词的，学习汉字的开始也就是学习汉语词或语素的开始。卞觉非（1999）认为，“必须特别强调，汉字是语素文字，一个学生掌握汉字数量的多少，不仅关系到学生的汉语口语水平的高低，而且也是学好汉语书面语的关键。”

汉字有一定的知形见义的作用，即使是汉语中的双音节词，通过汉字的字形也能推知部分词义。汉字对汉语的反作用也很明显。卞觉非（1999）又谈到：“是汉字保留了古代汉语的词语，保留了古代圣贤的语录，保留了古代优秀的诗词歌赋、格言成语，保留了古代汉语特有的语法格式，并把它们中的一些成分原封不动地保留在现代汉语之中。汉字与汉语简直难解难分。一个外国学生，如果真的要学好汉语，成为汉语方面的高级人才，我想，不学习、掌握汉字简直是不可能的，把汉语学习跟汉字学习对立起来的做法也是不可取的。事实上，汉字已经成为汉语特定的组成部分，学习汉字就是学习汉语；若要学好汉语，必须得学习汉字。”

对外汉字教学长期没有得到突破性的进展，已经成为提高对外汉语教学质量和水平的一个瓶颈。那么，有没有办法让学汉字的过程变得轻松愉快而且效果是显著的和长期的呢？这需要探索。学习汉字如果得法，将极大地促进学生汉语学习的进步。现在，随着电脑的迅速普及，我们平时写作似乎已经用电脑代替了纸和笔，因此有一种观点认为，汉字的书写与认读、识记、使用相比，可以要求低一些，在教学中可以先要求学生会认、会读、会用、会查，最后可能的话才要求会写。实际上如果学生已经具备了前面的几项能力，那么写汉字也就不难了。

汉字教学必须首先考虑汉字本身的形音义特点，再结合外



国留学生学习外语的心理特点，在此基础上设计汉字教学，方法和范围兼顾，科学性和趣味性并存才是最理想的。

教外国人学汉字，不只是教他们记住一个一个的汉字怎样写、怎么念、怎么用，更重要的是培养学生的汉字感，即“授人以渔”。建立字感是汉字教学的目标和要求。笔者觉得培养字感就是让学生在学习单个汉字的同时，学会一种汉字或汉字部件推理能力，教学生逐渐寻找到汉字形音义的特点，这样有助于他们今后的汉语学习，尤其是阅读和汉字书写。

第一节　教外国人学汉字应包括哪些内容

1. 教学生全方位学汉字，建立汉字的字感

全方位分析汉字，我们能发现汉字的结构特点与表义、表音之间的牵连关系。如果教师在教学时关注到这些牵连关系，学生在学习中逐渐领悟到这些牵连关系，那么，汉字教学就不再是简单的枯燥讲解和依葫芦画瓢，会有趣得多，学生会在此过程中逐渐培养字感。

学外语要逐渐培养对该语言的语感，学汉字要培养汉字的字感，要形成汉字的字感，就必须全方位地学习汉字，不只是学习汉字的认读、书写、使用，还要熟悉该汉字的形音义之间的关系，尤其是那些基本构字部件的约定俗成的音义关系和它们参与造字时的构形特色、表音特色、表义特色等。要让学生做到在学习完一些基本字后，能推理出一些新字的形音或形义关系。比如：

1）其：①学生要掌握的是“其”字的音、义和字形；
　　　②要知道“其”的构字能力，如“期、欺、旗、棋、基”等字；
　　　③它可以出现在一些字的不同位置，但都表音。

2）门：①这是个象形字，古代表示可以对开的两扇门；



②“门”字的构字能力极强，如“问、闻、闷、阅、们、间、闲、闭、闯、闪”等；

③“门”作为部件，除了在“们”字右边表音，其他的字都是“门”内加上别的构字部件，在“问、闻、闷”中“门”表音，而在“间、闲、闭、闯、闪、阅”等字中，“门”表义。而且，“门”的位置多为外包围型。

怎样才算具有汉字的字感呢？笔者认为，一个汉字字感比较好的人大概应具备如下几方面的能力：

1.1　见形知音——读

见形知音就是看见汉字的字形要能读出它的发音，这是具备汉字字感的条件之一。要让外国人做到见形知音很难，因为汉字字形的表音功能是比较弱的，虽然很多形声字，但是汉字中很多充当声符的部件本身就可以表示不同的发音，如：

1）台 tái：①抬、胎、苔、殆、怠、迨——tai \ dai；
②治、笞、饴、怡——zhi \ chi \ yi；
③冶——yě。

2）寸 cùn：①村、忖——cun；
②肘、纣、酎——zhou；
③衬——chen；
④付、守、夺——表义，不表音。

由此可见，一个部件在汉字中表哪一个音很难把握，另外，有些充当声符的部件还可以充当形符，这样就更难找到形声字见形知音的规律了。

汉字记录汉语的音节时是偏向表意的，汉字的字形与字音之间的联系是间接的，古人在创造汉字字形时主要还是表意的，音是约定俗成的，如“目”字的甲骨文字形就像一只眼睛的形象，它的发音则是约定俗成的，在中国不同的方言中，



“目”字的发音可能就不同，但写在纸上却都相同。据统计，汉语的音节的数量为402个，加上声调为1600个左右，这根本不能满足汉语词语表达的需要，所以汉字中出现很多同音字，如读hé这个音节，汉字有“和、合、禾、河、核、何、盒、荷”等不同的字形，如果不考虑声调，相近发音的汉字就更多了，翻开《新华字典》，差不多在每个音节下都能看到音同字不同的情况。另外还有严格意义上的同音词——音同、字同、表示的意义完全是两码事，如：

3）花：一朵花/花钱

4）白：白云/他白跑了一趟。/我白了他一眼。

同音词在汉字中有一定的数量。

见形知音难还有一个客观原因就是汉语中存在一部分多音字，即同一个字形有两个或两个以上的读音，表示的意义相同或相互有联系。如：

5）血：可以读作xuè和xiě，但意思一样，是指的同一种东西。

6）漂：piāo（漂流）、piǎo（漂洗）和piào（漂亮）三个不同的读音，表示的意思不同，但这些意义之间有联系。

据统计，《新华字典》中约有10%的多音字，总字数约有七百多个。汉字还有一个特点，那就是存在不少的形似字，这些形似字也会干扰我们对汉字字音的识读，如：

7）末mò——未wèi

8）已yǐ——巳sì——己jǐ

9）拨bō——拔bá

10）天tiān——夫fū



对外国留学生来说，初见这些形似字，的确很难区分他们的不同读音。就像外人看长得酷似的双胞胎，无法分辨老大、老二一样。

汉字字形与字音之间关系的复杂性增加了学生见形知音的难度，但如果逐渐掌握一些汉字表音的规律，见形知音的能力就会越来越强，见形知音能力的具备是有字感的标志之一。获得汉字字感需要学生自己发现汉字的表音特点，加强记忆，更重要的还需要教师用科学有效的方法帮助学生尽快建立汉字字感，使汉字学习步入良性循环的轨道。

1.2　见形知义——认

一个汉字的字形往往储存着字义的信息，所以，如果知道汉字字形表义的规律，那么学生就有可能根据字形结构猜出字义或部分字义，这就是汉字不同于其他文字的特色。见形知义对中国学生来说是最容易的，对汉字圈的学生而言也不难，最典型的是中国人去日本，或日本人来中国，可以不会说对方国家的语言，但上街用眼睛看，能明白很多用汉字书写的标记，因为这时见形知义的能力得到了充分发挥，虽然不知道读音，但不影响阅读。对于非汉字圈的学生来说，做到自觉的见形知义需要一个积累的过程。学生首先要了解汉字字形表意的一些特点，然后要记忆一些常用的、构字能力强的字形所表达的字义，比如“禾”的古字形像谷穗下垂的样子，代表农作物；“酉”本像酒坛的形象，有“酉”的汉字都跟发酵、酿造有关；如“酒、酝、酿、醋、酸、酷”等。

受汉民族思维与汉字造字方法的影响，汉字呈方块形。古代汉字反映了古人创造汉字时“近取诸身，远取诸物”的具象思维，所以很多与人的身体有关、与自然植物有关、与动物有关、与生活所需器物有关的常用词都以象形、指事、会意为主。如与人有关的“人、大、口、尸、身、子、女、母、手、目、耳、自（鼻）、齿、止、页”等，与自然植物有关的“木、禾、竹、不、来、米”等，与动物有关的“牛、羊、马、鹿、



它、能、隹、犬、豕”等，与生活有关的“衣、酉、冒、车、鱼”等都是象形字。会意字如“从、众、友、多、男、出、各、稻、麦、朋、家”等。指事字如“上、下、本、末、刃、寸”等。具象思维注重联想，能赋予具体的形象以抽象的意义，所以古人用形声、假借的方法造了大量的形声字。只是现代常用汉字已经符号化了，跟古代汉字相比，从很多现代常用汉字的字形很难直接看出它们的表意性。加上使用的是简化字，汉字的理据就隐藏得更深了，但学习汉字必须了解汉字的理据，这对于形成见形知义的能力会有帮助。而且，学汉字时了解汉字的理据，能使学生逐渐发现汉字构成的特点，如学汉字“木”、“目”、“相”时，如果不知道它们的造字理据，就只能把它们看作三个由线条、笔画组成的抽象复杂的符号，那样就加重了记忆的困难，也会降低学习的兴趣。教“木”mù 时，让学生知道这个字就是一棵树的简单描摹，凡表示与树木有关的事物的汉字大都有“木”作为偏旁。汉字中从“目”的字大都与眼睛有关或指跟眼睛有关的动作。汉字“相”xiāng，由“木”和“目”组成，是会意字，表示用眼睛看树木，我们的祖先取“木”和“目”组成“相”，原因在于“木”在日常生活中是常见之物，用眼睛仔细认真地审视、观察就是“相”。明白了这三个字的理据，见形知义就自然地可以做到。但是汉字“沐”和“苜、钼”则都是形声字，在这些字中，“木”和“目”又不表义了，只是充当声符，所以三个字都读 mù。这些特点学生在学习时也是应该知晓的。

汉字的合体字大都可以一分为二，左右结构和上下结构的占多数，每个汉字第一次切分出来的部件会承担什么角色呢？因为形声字占了汉字的大多数，所以我们常常根据汉字部件的表意或表音与否来判断。随着历史的发展，汉字所记录的音义都发生了变化，特别是字音的变化，为我们现在判断汉字部件表义、表音增加了难度。正是由于汉字记录的字音和字义是发展的，见形知义其实不可能看见一个汉字的字形就知道这个字记录的完整字义，只能是根据汉字的特点，尽量从字形判断它



可能具有的意义。

学汉字，如果掌握了汉字的字形，对学生理解汉字承担的字义，以及以后理解更多的词汇是必要的。

1.3 听音写形、知义——写

跟非汉字圈的学生比，汉字圈的学生书写汉字不太难，但听音写形、知义对所有的留学生来说都一样难。因为要做到听音写形、知义，必须先熟悉汉语的语音特点，必须熟悉汉字的构形和表义特色，还要具备一个已经形成的心理字库和汉语词库。

汉字中存在着很多的同音字，所以单独听一个音节可以写出很多个汉字，比如听“lì”这个音节，我们能写出“荔、立、例、利、历、丽、吏、栗、厉、励、粒、莉、隶、砾、力”等几十个汉字。但具体需要哪个汉字，还得依赖它前后搭配的词，当我们听到“měilì”这两个音节时，一定会在脑子里反映出“美丽”这两个汉字的字形，而听到“lìshǐ”时，我们会想到“历史”这两个汉字，“丽”、“历”是不会搞错的，因为有心理字库和词库。根据学生实际情况，很多非汉字圈的学生听音知义比听音写形要容易一些，原因可能在于他们学汉语时是重听说的，汉字的书写相对滞后，他们的心理词库的激活是建立在音义联系的基础上的。

我们常说汉字难记、难认、难写，尤其写汉字，是最难的。其实，如果科学地学习汉字，全面学习形音义，逐步建立汉字的字感，无论汉字的写还是认、读，学起来都会变得轻松有趣。不会写汉字，也可能形成一定的字感，比如听音知义，但是，一个能写汉字的学生，他/她的字感最后一定会强于那些只能说和听汉语的学生。会写汉字，意味着汉字的结构知识在学生的大脑中已经形成了系统性，这有助于学生对汉字的理解和进一步学习。在平日的教学中，常常接触到这样的学生，他们因为各种原因，能说汉语，也能听汉语，但不会写汉字，也不会认汉字，如果这些学生不经过专门的汉字学习，跟那些能写汉字、但汉语听说能力还不够好的学生比，这些不会写汉



字的学生的汉语听说优势很快就会丧失，最明显的就是体现在用汉语阅读和写作方面，能写汉字，对汉语阅读是有很大帮助和影响的。

1.4　类推相关汉字的音义

一个拥有汉字字感的学生在学习或见到新的汉字时能主动去类推相关汉字的音义。比如学“病”字时，可以同时学“疾”字，虽然“疾”是丙级字，但这两个汉字结构与意义的相似性以及“疾病”一词的使用，让学生一起学习，有助于记忆，另外，还能让学生归纳出“疒”字头的字都跟疾病有关，那么在学“痛、疼”等甲级字时，可以进一步熟悉“疒”字头的意义，再看见“疗、疯（丙）、疲（乙）、痒、痴、瘤、瘫、痰（丁）、瘪”等汉字时，即使不知道这些汉字的读音，也能感受到这些汉字的义类。

另外，有些汉字部件常常充当表音部件，学生学会并记住这些部件，也能类推相关汉字的音，比如“包”字读 bāo，在“抱（bào）、饱（bǎo）、刨（bào）、跑（pǎo）、炮（pào）、泡（pào）、雹（báo）”等汉字中，“包”无疑都表音，只不过声母、声调不同。如果学生在学习“包”字时就能知道它具有这种造字功能，那以后见到有“包”这个部件的汉字，就能类推出大概的发音。其实，含“包”的字大都与包裹、环绕义有关，所以“包”这个部件又表音又表义。类似于这样的汉字及部件学习后掌握得越多，类推相关汉字音义的能力也就形成得越快。

当然，我们说的类推相关汉字的音义，并不是说能类推出一个新的汉字的百分之百的音义，因为汉字的音从古到今发生了很大的变化，而且汉字部件的表意也不是几个部件意义的简单相加，有一定的表意规律。这里所提倡的类推，只是希望学生在学习汉字时建立动态的心理汉字库，而不是死记所学的汉字或部件，要能够把所学的汉字或汉字部件置于不同的汉字结构中去感受它们的作用，从而对汉字慢慢由感性认识上升到理性的归纳，这也是汉字字感形成的一个必经过程。



可能有人会说现代汉字几乎都是简化字，有些部件已经很难类推出该字的音或义。的确，1956 年的《汉字简化方案》的确在很大程度上使汉字原来具有的理据丧失，但很多简化字还是很有规律的，现代使用的简化字虽然字形的表意性减弱了，但符号性增强了，掌握这些简化的规律后，对汉字的书写和记忆还是有好处的，比如，“难”字原来写做“難”，“汉”字写作“漢”，“叹”写作“嘆”，将这些字中相同的部分统一简化写作“又”，使书写变得简单了；再如“态”原来写作“態”，简化后十分合理，成为一个形声字；再如“義”简化成“义”字，完全符号化了，但以“義”为构字部件的一系列汉字也简化了，如“议、仪、蚁、舣”等字都成了形声字，这并没什么不好。总体来说，简化字还是有规律的，学生在学习过程中依然能逐渐归纳出有助于记忆和类推的因素。

1.5 组词、造句、写作、阅读——用

学习汉字的目的是为了阅读、写作和用汉语交流，所以在学习过程中应结合该汉字的实际使用情况，如常用词、常用词组、常用句子，这样会使汉字学习有语境，有语境就能令学习过程不那么枯燥，而且可以激起学生的兴趣，容易有成就感。学汉字还要在学习完一个汉字形音义的基础上懂得用这个汉字说常用词，或者造句，能在阅读过程中清楚地把握这个汉字的意义，能自由地书写，这个书写不是说靠记忆写出汉字的字形，而是能组字成词，甚至组词成句，即我们说的写作。这也是具有汉字字感的最高境界，一般来说，即使中国人也很难做到熟练地使用每个常用汉字，但是重视这一点，将使我们对汉字与汉语的关系把握得更紧密。

很多专家学者主张学习汉语要做到字不离词，词不离句。记忆一个一个的汉字是枯燥的，但将学汉字与学汉语结合就会增加很多生动的因素。比如，学习“红”字，除了掌握字形、字音、字义外，如果学生有选择地知道“红色”、“脸红”、“眼红”、“红人”等词的意义，那么对他们以后使用“红”这个汉字阅读和写作是极有好处的，比等到中高级阶段随课文再出现



这些词的效果要好得多。因为学生大多是成年人，有较强的接受能力和归纳能力。再如，学“熟”这个汉字，学生完全可以接受这个汉字在“这个菜还没烧熟。”和“我跟他很熟。”这两个句子中的不同意义。这样比单独学习“熟悉、熟练”义效果要好。

要注意在教汉字时教常用词、常用句，这样看起来，教汉字好像无所不包。学生如果在学每个汉字的时候都做到事无巨细，那也会疲惫不堪，最后前功尽弃。所以如何把握这部分内容的量和火候十分重要，需要从事汉字教学的教师根据汉语口语的实际、学生接受能力的实际和汉字与汉语的实际来设计教学过程和步骤，要经过调查和实验，最好能找出一个合理范围的词表和汉字语用表。法国的白乐桑等编的《说字解词》（2002）一书就是一本有价值的以汉字为主，注重学生汉语口语和不同水平的教材兼工具书。

汉字本身的特点决定了教汉字离不开汉字本身所记录的音义，而且现代汉语中双音节词很多，词的能产性很强，汉字沿袭了汉语的这一特点，汉字部件也是能产性极强的，由于汉字字形的表意性，使得汉字具有简约而又丰富的特色。说汉字简约是指一个方块字形就能传递出那么复杂的意思，说它丰富是指一个字形能包容很多的意义，在联合国大会的各种语言的翻译文本中，同样的内容，汉语文本总是最薄的。汉字字形表意是直接的，但字形所包容的意义却是含蓄关联的，这可能也正是汉字在中国不可替代的原因。因此，教汉字也就避不开同时教有关的常用词，甚至是一些常用语句。

1.6　在工具书中找（形音义）——查

利用工具书查找汉字也是学汉字不可少的一项内容。汉语跟别的语言不一样，很多外语词典只需要一种检索方法就行了，汉语工具书首先分字典和词典。而且无论字典还是词典都有几种检索方法，如我们常用的音序查字法、部首查字法、笔画查字法等，在这些查字法中，如果我们知道汉字的读音，常常会使用音序查字法，但是如果是不认识的字，或者汉语拼音



基础不太好，则常常用部首查字法，如果部首查字法也找不到，就会用笔画查字法了，还有的人懂得四角号码查字法，无论什么汉字都用这种方法查。

外国留学生使用汉语的字典或词典也有一个循序渐进的过程，刚开始一定是借助于用本国语编写的工具书，到了中高级阶段才接触真正的汉语字典和词典。这时，在汉语的字典和词典中查找某个汉字就需要先熟悉汉语工具书的编排特点。如果知道汉字的发音，根据音序法查找还不太难，但是，面对一个不认识的汉字或词，要在工具书中找到就不那么容易了，这就要求学生有汉字部首的概念，说得更进一步，就是要对汉字的构形特点十分熟悉，懂得拆分汉字。这种能力其实还是反映了学生的汉字字感。如果在初学汉字时就注意培养汉字的字感，那学习使用汉语的字典和词典就不会太困难了。例如，教“笔”这个汉字时，如果告诉学生该字由“竹”和“毛”两个部件组成，那么给他们“箱”字，即使不知道读音，他们也懂得先将这个字拆分为“竹”和“相”两部分，在这样的基础上学习部首查字法就很快了。

2. 教学生学好汉字的基本要求

做任何事都有一定的条件。我们不可能让学生一上来就看着汉字“你好”、“谢谢”等描画，那会画出令我们哭笑不得的结果。更进一步，再让他们不看汉字而书写，结果就更千奇百怪了，学生会将一个汉字的两个部分写得很开，“好”会写成“女子”，“你”写成“亻尔”，“谢”写成“讠身寸”或“氵身寸”。还有的学生可能将笔画的方向写错，如将“刂”中的竖钩方向向右上钩。教汉字之初，应该先让学生知道一些书写汉字的基本要求。

2.1　汉语拼音基础知识

可能有人会说，很多中国人的汉语拼音并不好，但他们一样能学习写汉字。

但是，外国留学生学汉字跟汉语拼音不好的中国人学汉字



有一个很大的不同，中国人虽然汉语拼音不好，但是他们一定有汉语语言的口语基础，中国地大物博，方言有100多种，但能做到“书同文”。这也说明汉字反映了汉语言思维的特征，有汉语基础的话，学汉字就相对简单得多。以前，看到两个德国学生描摹日语中的汉字“語”字，先写右下角的“口”，再写左下角的“口”，然后写左上角的部分，最后写右上角的“五”。另外一个学生写“島”，先写“山”，然后写折笔，再完成右上角的部分，最后加上那一撇。这就是没有任何汉字基础的学生看到汉字时，自己演绎写法的实际例子。如果他们已经有一些学汉字的基础知识，我想他们一定也能正确地书写和认识汉字。

对留学生来说，要学汉语，必须先学汉语拼音，这是学会汉语发音的基础和前提，同时也是学习汉字必不可少的条件。汉字的特点是一字一音，而且字形有区别意义的作用。另外，汉语的声调是个十分重要的区别意义的因素，如“you”这个音节，如果没有声调，我们看字典，能发现从第一声到第四声的汉字不少，如“优、忧、尤、由、游、邮、犹、油、有、友、右、又”等，要是学生知道声调，首先就能缩小汉字的范围，再根据字形的特点、表意特点和语用特点学习理解该汉字。

汉语拼音的基础打好了，以后学汉字时对字音的把握就能准确一些。另外，汉字中字形表音虽然比较复杂，但还是有些规律的。比如“马”的读音是mǎ，它充当表音部件时读ma，像“吗、妈、码、骂、蚂、玛”等字，而作为表意部件时，则读音跟“马”字无关，如“骑、骆、驴、驮、笃”等字。如果汉语拼音基础好，在听音写形时就能比较准确，如学生听到“dàxuě”这两个音节时，如果对声调把握得准，就会写出“大雪”，而不至于写出“大学”或“大穴”。再如，汉语拼音中的zh，ch，sh和z，c，s掌握不好的话，以后就会影响到一批汉字的认读，听音写形当然也会写出很多别字。

留学生在学习汉语拼音时，除了有些发音觉得困难外，刚



开始最难把握的可能还是汉语的四声，另外，三声在平时的实际运用中经常读做半三声，这对学生来说也是一件迷惑的事，明明书上标明的是三声，可是为什么又要读半三声？这半三声的调值又该如何把握？所以，学习汉语的确不容易，要学好汉字，就要首先通过汉语拼音这道关。

电脑的普及，使得我们平时用手写汉字的机会大大减少了，汉字的输入有多种方法，但是对习惯了使用拼音文字的留学生来说，可能拼音输入法还是用得最多的，这就要求他或她的汉语拼音基础要好，不然的话，就会大大降低汉字电脑输入的速度和效率。汉语拼音不好的中国人用拼音输入法打字时，也会常常因为拼错汉字而找不到这个字。

汉语拼音基础不仅是学汉字应该具备的，而且对使用汉语进行口语交际来说也是十分重要的，要是发音不好，听的人可能就会误会或吃力。比如，一个日本人刚刚接待完到中国来访的代表团，匆匆赶来上一个学期最后的一次汉语口语课（口语课是晚上的），他一来就用汉语告诉我们："今天我很忙，跟中国代表团一起参观，一点儿累了，刚才喝酒。"接着他说，"这是我的 zuìhuà。"我们都理解为"醉话"，但是发现他后来一直很清醒，就说，"你没醉啊？"他更纳闷了，"我为什么醉？"结果反复问，才知道他的意思是：这是他这个学期最后的口语课。"zuìhuà"就是"最后"，差得太远了。这个学生以后大概不会忘记"最后"的发音，但这个真实的例子说明汉语拼音基础对学习汉语来说的确十分重要。

汉语拼音基础的好坏，还会影响到以后使用汉语工具书查找汉字的能力。

2.2　汉字基本笔画知识及其正确书写

汉字从整体上看呈方形，拆分到最后就是笔画，汉字的基本笔画有 8 种：横、竖、撇、点、捺、提、钩、折，如果再加上各种基本笔画的变形，就有 20 种了。汉字的笔画从起笔到落笔的方向看，几乎包括了平面中的各个方向，如"横"从左向右，"竖"从上向下，"撇"从右上向左下，但变形笔画有平



撇、竖撇，方向也有些不同，“捺”从左上向右下，“点”有向左和向右两种，“钩”的方向更多，如“利”字中的竖钩，“心”字中的斜钩，“家”、“狗”字中的钩又是一类，运笔的方向也不同，“买”字中的横钩，“礼”字中的竖弯钩。“提”是从左下向右上运笔的，“折”的变化也很多，如“马”、“红”、“乃”、“司”、“医”、“弓”等字中的折笔。虽然只有8种基本笔画，可是有那么多的变形笔画，初次接触汉字真的会让人觉得复杂。

这些汉字笔画知识如果没有的话，学生看到一个笔画，可能采取我们惯性以外的书写方式进行书写，那么最后写出来的汉字的样子一定像搭建的危险违章建筑。所以在教学生学习汉语拼音的同时就应该进行汉字笔画的书写训练，这样可以让学生在以后学习大量的汉字时，看到一个一个的汉字就能知道每一笔是如何写出来的，如果他/她自己来写，也能按照正确的书写方向进行书写了，这对以后写好汉字是十分重要的。

实际上，目前世界上任何一个国家，对儿童的识字教学有没有告别手写训练而直接通过电脑教授他们认读而成功的，我们不知道；只知道我们现在用电脑输入汉字，实际上是建立在已经会写汉字、已经具有汉字字感的基础上的。也就是说，使用电脑输入汉字，还是要先有汉字字感，要懂得汉字的结构，汉字的笔画以及汉字笔画的书写方向和汉字的笔顺规则。

汉字基本笔画知识的教授不难，但汉字笔画的书写训练只能一步一个脚印，就像要学绘画必须先学素描一样，在扎实的笔画书写训练中，学生能体会到各种汉字笔画的差异，就像我们在刚学习数学时，老师要让我们先学会写“1、2、3、4、5、6、7、8、9、0”这些数字一样，汉字的笔画就像这些数字一样，记住了，会写了，也就找到了以后正确书写、认读汉字的一个拐杖。

教师在教授汉字笔画时可以先教最基本的，然后逐渐过渡到变形笔画，在学完所有的笔画之后，再给学生总结出汉字笔画的分类表，让他们明白，自己所学的这些笔画之间有什么规



律。这个笔画分类表不宜在刚开始的时候就给学生，那会增加学生的畏难情绪。关于汉字书写的教材，已经有很多了，施正宇编的《新编汉字津梁》（2005）就十分实用，而且抓住汉字本身的特点进行分类教学，但是这套教材可能主要还是偏重于写。

汉字的笔画知识和正确书写是学生应该打好的基础，这个环节先解决好了，也会分担汉字难写的压力。因为有了这个基础，以后学汉字就能马上进入部件教学和汉字结构教学了，不必在那时再牵扯笔画的问题。

2.3　汉字书写的笔顺规则

关于这个问题，其实中国人也还做得不够好，我们自己在写字的时候也常常搞错笔顺，有时就想，写汉字时，笔顺真的那么重要吗？比如“医”字，按照笔顺规则，折笔应该最后写，但是折笔最后写和第二笔写有什么区别？并不影响它的结构。仔细思考，可能古人都是用毛笔写字的，写汉字时遵循一定的笔顺规则，则能使汉字的间架结构显得统一整齐，比如“学”字，如果我们改变书写的笔顺，先写下面的“子”中的一横，再写“了”，接着写“冖”，最后写上面的三笔，写出来的效果一定没有按笔顺规则写出来的漂亮。

汉字的笔顺规则是根据使用的书写材料、人们的书写习惯和汉字的组合特点形成的，人们一般是右手写字，所以汉字的书写方向整体也是从左向右的，在纸张发明以前，汉字是写在简牍帛书上的，一般采用竖行，从右向左一行行书写的，纸张发明以后，人们还是这样用汉字写作。由于是竖行，所以汉字中左右结构的占多数，这样也有利于阅读，试想如果都是上下结构的汉字，在竖行书写的时候，字与字之间的距离把握得不恰当，可能会造成认读的误会。

现在我们用来写字的笔不像毛笔那样，下笔的轻重、运笔的方向会影响到写出来的字的整体效果，所以汉字的笔顺规则是不是还要全部照以前的去遵守？这是个值得讨论的问题，但是笔顺规则中有些内容还是不能抛弃的。不知道外国留学生在



面对一个汉字时是怎样去审视的，对于已经有汉字字感的人来说，根据习惯，一般可能都会先从上到下地看，从而感受到这个汉字是左右结构还是上下结构或者独体字。这很像我们打量一个人。了解汉字的笔顺规则，是有助于学生记忆和认读汉字的。

汉字的基本笔顺是：（1）先横后竖，如“干、十、丰”等；（2）先撇后捺，如“人、天、文”等；（3）从上到下，如“分、是、备”等；（4）从左到右，如“汉、信、打”等；（5）由外及里，如“风、月、同”等；（6）先中间后两边，如“小、水、承”等。关于全包围结构的汉字，笔顺规则是先外再里最后封口，如“国、日、四”等，但实际上，学生如果先封口再写里面的部分也不会有什么大问题。

关于汉字笔顺规则，学生最需要记住的是汉字书写是从上到下、从左到右、由外及里和先中间后两边这几点，因为这些知识规则的掌握能帮助学生正确审视汉字的字形和结构。汉字中还有一些半包围结构的字，如“这、建、过、延”等有“廴、辶”这两个偏旁的字，要先写右上角的部分，最后写这两个偏旁。下包上的字如“凶、画、函”等根据从上到下的规则，最后写包围的笔画。其他的半包围结构的字都可以先外后内。这些知识学生可以了解一下，也可以等学到这些具体的汉字时再领会。

2.4 汉字结构的知识：笔画、部件、整字、字的结构种类

这里所说的关于汉字结构的知识不是从纯文字学的角度来说的，我们希望学生对现代汉字的结构特点有一定的了解，因为学生以后要阅读和写作，汉字结构知识对他们学习、记忆和正确理解汉字是一个前提。

学习汉语的留学生大都是成年人，具备相当的接受能力，关于汉字结构的知识这部分内容，完全可以用学生的母语来介绍，学生在学汉字之前了解的汉字结构方面的知识应该包括以下内容：



（1）现代汉字是由笔画组成的，或者由笔画组成部件，再由部件组成汉字；

（2）现代汉字可以分成独体字和合体字，合体字占现代通用汉字的多数；

（3）现代汉字的合体字是可以分层次的，结构包括左右、左中右、上下、上中下、全包围、部分包围等形式；

（4）认知汉字，最好以部件为单位进行。因为汉字具有表意性，很多形声字中，部件既表音又表意，所以我们看一个汉字的表音、表意内涵是根据组成该汉字的一级部件来判断的。

2.5 汉字的特点：是方块字；形似字、同音字多；还有一部分多音字

汉字的特点有：是方块字；形似字、同音字多；还有一部分多音字。汉字的特点知识介绍不必太专业化，更不应该枯燥地灌输给学生，最好是根据学生的水平，循序渐进地让学生感受到汉字不同于其他文字的特色。对刚接触汉字的学生，要注重介绍汉字的整体视觉效果为方形，但单个汉字的字形布局是有讲究的，特别注意让学生了解那些日常生活中常用的象形字、会意字和典型的形声字，即通过字形就能看出字义的汉字应该给学生留下较深的印象，这样他们以后学习别的汉字或常用词时，如果学过的这个汉字成为构字部件时，他们的大脑中自然很快就能反应出这个字的内涵，这是通过字形的刺激激活他们对这些汉字的记忆和理解。比如，“我”是个比较难记的字，教师在教学时不如索性将甲骨文中的“我”的象形字展示给学生，告诉他们“我”的楷书写法是古字的符号化，“我”在别的汉字中都是表音部件，如“饿、鹅、俄、峨、娥、蛾、哦”等字，实际上，这些字以前的读音都跟“我”差不多，由于语音的发展变化，这些字才读为现在的音。我们听一听京剧中这些字的发音，就能找到它们的发音跟“我”的相似之处。

中级阶段的学生可以试着学习拆分汉字，理解汉字的结构，另外可以了解汉字中同音字多，形似字多的特点，这样让他们在以后的汉字学习中，注意有的放矢。正因为同音字多，



他们在学习一个新的汉字的读音时，脑海里马上会出现一些相同读音的汉字字形，从而通过字形的不同来区别记忆和理解新学习的汉字，比如“手”这个字学会后，再学习“首”字时，老师讲授“首”的音义，学生马上就能想到“手”字，只不过两个汉字的字形和字义都不同。这两个汉字都是古代的象形字，所以讲解时都能给学生留下较深刻的印象。因为形似字多的特点，学生可能在学到一个汉字时联想到这个汉字的形似字，从而关注这些形似字之间的区别，比如，学生如果已经学过了“买”这个汉字，再学习“卖”时，首先从反义词的角度就会想到“买”，但以后见到这两个汉字时如何区别呢？教师可以通俗地打个比方：“买”字简单些，因为东西少，所以要买；而“卖”笔画多，东西多，有物可卖，这样学生就不容易忘了。当然还要注意这两个汉字发音上的区别。

3. 对外汉字教学的定量、定序和教学安排

对外汉字教学的字量是多少？学习这些汉字的顺序又该是怎么样的？这是个非常关键的问题，也是目前亟待我们解决的问题。留学生学习汉语时，在有限的一到两年时间里应该学习多少个汉字呢？学习这些汉字的先后顺序又该如何排定呢？这个问题解决好了，大概汉字的学习和教学就都变得轻松了。

关于常用汉字结构和部件的划分统计，苏培成在《现代汉字学纲要》（2004）中，对 7000 个通用汉字进行分析，得出 236 个独体字。崔永华（1998）对《汉语水平词汇与汉字等级大纲》中的 8822 个常用词中使用的 2866 个汉字进行统计分析，得出“基本部件＋基本字体系”，其中整字 350 个，构字 4522 次；表义部件 42 个，构字 1535 次；无义部件 145 个，构字 1104 次。这个统计结果无疑为我们的汉字教学提供了一个很好的启示。据崔永华统计，成字部件中构字字数超过 30 个字的是：口、日、又、土、人、月、女、贝、大、八、心、十、力、火、禾、田、广、尸、曰、立、寸、几、目、车、虫、白、山、米、石、隹、巾、戈。这些构字字数较多的成字

部件看来不一定都是口语中非常常用的汉字，比如“禾、隹、戈、尸”，但是由于它们的构字字数多，应考虑先教。

有的汉字不一定是构字频率高的成字部件，但平时在日常生活口语中经常使用，这样的字也应该考虑先学，比如“事、书、年、已、入、飞、四、会、午、为、无、乐、史、三、先”等字。另外，涉及常用的姓名用字、地名用字也应该考虑一定的量，这部分汉字可以灵活安排，比如，上不同的课时，其学生的姓名都会不同，那么就可以从身边的每一位学生和教师的姓名入手。地名用字也可以考虑与学生生活相关的地方，如国家名、家乡名、目前所在城市的一些地名、学生感兴趣的名胜古迹地名等。这样学习比枯燥地教学生一个一个地去记姓名和地名要效果显著得多，而且因为符合学生的兴趣，也容易引起学生的注意。

有的部件找不到理据，但是构字频率也很高，如“亩字头（亠）”、“前字头（丷）”、“单字头（丷）”、“临字旁（丨丨）”等，这些部件也要先学，而且学习时要强调整体的记忆和笔画的特点，比如前三个部件要注意其中点的书写方向，同时要知道它们常常出现在汉字的上部位置，“临字旁”（丨丨）要注意第二笔为竖（丨）笔，不能写成撇（丿），而且常常出现在汉字的左边或左上角（坚）。

3.1　汉字教学课的位置

关于汉字教学在对外汉语教学中的重要性，吕必松在《汉字教学与汉语教学》（1999）一文中就提出“汉字教学是汉语教学的组成部分”“正确认识汉字和汉语的特点是改革汉字和汉语教学的关键”“建立书面语言教学系统是改革汉字和汉语教学的当务之急”“建立书面语言教学系统是提高汉语教学效率的必由之路”。李大遂在《从汉语的两个特点谈必须切实重视汉字教学》（1999）一文中也归纳道：“学习汉语的基本功夫是识字”，“汉字研究是汉语语音、词汇、语法研究的基础；汉字教学是汉语词汇、语法教学的基础，对汉语语音教学也有相当的作用。”



汉字教学是对外汉语教学中不可忽视的一环，学生学习汉字的重要性以及学生汉字掌握情况与汉语学习的关系在此无庸赘言，汉字教学课应该从学生开始学汉语时就开设，而且每周最好能有2～4课时的汉字学习时间。

汉字教学课应该根据学生的汉语水平分初、中、高三段进行。吕必松（1999）也认为，学生学习汉字时觉得难，“主要是难在‘入门’，‘入门’难。第一阶段以字形结构教学为重点，按照汉字形体结构的内在规律进行教学，就可以化难为易，帮助学生顺利通过入门关。”初级学生要学习汉字的基本笔画、书写笔顺；要掌握一定数量的常用构字部件，一定数量的常用汉字；要理解汉字的结构特点，看到一个合体字，要做到能正确拆分汉字，初级阶段的学生在学习结束时应该拥有汉字字感。初级学生学习汉字的数量可以在800～1000个常用字范围内。

具有中级水平的学生应该侧重汉字表音和表意特点，以及汉字在汉语常用词中的使用，还要学会辨析汉字中的形似字和多音字，掌握汉字的量应该扩大到3500个常用汉字，要能拥有更完备的汉字字感。要做到在写作课的练习中尽量不写或少写错别字。

对达到高级水平的学生，其汉字教学内容可以涉及更广泛的应用乃至汉字文化，比如要求学生掌握一个汉字在表意方面的丰富性，要求学生针对一些汉字，学会相关的汉语常用词、习惯用语等；要求学生在阅读时准确把握汉字的音义；在汉语写作中准确地使用汉字，做到不写错别字。

另外，针对汉语文化专业的本科生，到了三、四年级，可以开设汉字学的选修课，让学生进一步理解汉字的性质、汉字书体的演变规律、表意表音特点、汉字蕴藏的文化、汉字的规范化，以及汉字的繁简体，让学生对汉字有全方位的认识，这对他们以后阅读和从事研究是很有好处的。

汉字教学课可以分阶段进行，除此之外，在别的课型上，教师也应该适当抓住机会对学生进行汉字教学。在各种课型中



涉及到教生词时，可以适当提醒学生注意汉字的结构和偏旁表意特点。精读课上，学生在理解课文时出现形似字混淆的情况时，教师要及时强化形似字在形音义方面的差异，使学生学会区分形似字；口语课上，学生对一些汉字的字音把握不准，教师也要及时纠正，帮学生找到错误的根源；写作课上，对学生写错的汉字，要及时讲解，即使错别字只涉及到少数学生，但在这些错别字反映出学生对汉字结构的错误理解时，就应该提醒所有学生注意。

看来，学生的汉字学习几乎无处不在，教师应该随时做有心人，尽力消除学生汉字学习中的畏难情绪，为学生创造一切学习汉字的机会和条件，使他们早日具备用汉字阅读和书写的能力。

3.2　初期汉字教学的字序与字量要有科学性和趣味性

汉字的字形结构是有特点的，而且很多字形还是跟字义有关系的，我们可以吸收古人造字的智慧，结合现实生活中语言表达的需要，将字序安排得具有科学性和趣味性，使学生在汉字学习的过程中，可以从多角度去感受这个汉字，也能很好地接受汉语文化知识的熏陶，让学生在学习汉字时，融入汉语文化的氛围，这将会有助于学生更好地学习汉字。

初期汉字教学量的确定要有科学性，应该先教哪些汉字和部件，每堂课应该教学生多少个汉字和部件是合适的，除了要遵循汉字本身的特点外，还要注意由简到繁，考虑学生学习汉字的实际，学生一个课时能接受多少个新汉字，决定了我们的汉字教学进度。如果学生每周有两课时的汉字学习课，按 18 周计算，一个学期下来，学生能学完 800 个汉字的话，应该是很理想的了。也就是说，学生一课时要学习和接受 25～30 个汉字，任务还是不轻的。徐子亮在《汉语作为外语教学的认知理论研究》（2000）一书中，谈到汉语作为外语教学的容量、比例和节奏时认为，“从认知心理学的角度来看，教学容量随年级层次的提高而增大”，“低年级的学生一堂课只能接收十来个生词”，“中年级的学生一堂课的容量逐渐增大，可接收二十



多个生词”，“高年级的学生一堂课的容量则更大，一般都能接收三十多个词语……以及信息量较大的文化知识”。这样看来，学生在没有汉字和汉语言基础的背景下开始学习汉字，要在短短的半年时间内掌握相当数量的汉字，的确不容易。我们的教学一方面要做到尽快帮助学生找到汉字的字感；另一方面，又不能贪多求快。因此，必须考虑汉字教学量和字序的科学性。用汉字编成韵文供学生记诵，这对外国留学生不一定适合。因为他们没有汉语口语和汉语思维的基础。这一点与中国的小学生不同，但他们具备成熟的判断能力，具备更强的理解和接受能力，已经有一定的知识结构，这些因素却又有利于留学生学习汉语。

笔者对《汉语水平词汇与汉字等级大纲》（修订本）中的800个甲级字作了分析，得出206个独体字，再对甲级字的合体字进行切分，得出225个构字部件，这225个构字部件中除了一些不成字部件外，大都是乙级字、丙级字、丁级字和纲外字。所以在教学中，笔者一般将甲级字中的独体字和其他构字部件共431个，作为初级汉字教学的必教内容，再贯穿甲级字中的其他合体字教学，这样，全部的汉字教学量控制在800左右。在明确教学量的基础上，再结合汉语言和汉语文化的特点，将这些汉字根据一定的知识编排，这里所说的知识不仅仅是汉字知识，只要有利于汉字学习和学生以后的汉语学习的知识都可以考虑。在安排汉字教学字序的同时，还要横向联系，设计能引导学生学习汉字兴趣的内容，比如，可以根据汉字字形的特点以及汉字所表字义的特点来安排每一课的教学内容，可以从古人的造字思维出发，对汉字从部件的角度作一些有意义的分类，使得学生在学习过程中能沉浸在汉字文化的氛围中。

柳燕梅编著的《汉字速成课本》（2001）选择了851个汉字和134个汉字构字部件作为教学内容，这本书主要针对非汉字圈的留学生，每课分“汉字知识”、“奇妙的汉字”、“学习建议”和“复习”四个部分，作为一本汉字速成教材，能将汉字



知识、汉字文化与汉字教学结合起来，并且设计了很多同步练习，是一本不错的汉字教学教材，但不知道实际效果如何。汉字教学要求学生能听、说、读、写、用，一本好的汉字教学教材应该考虑到汉语学习的阶段性，在初级、中级和高级阶段，教学内容要各有侧重。初级阶段，学生首先要能理解汉字结构，记住一些常用的简单的汉字和常用构字部件，初级阶段的汉字学习要为学生学好汉语书面语打下坚实的基础。因此，初级阶段的汉字教学课不仅仅是要求学生会写那些学过的汉字，还应该让学生掌握相关的常用词和句子，最好让学生做到能说出来的词句也能自然地写下来。安排汉字教学顺序时，还要考虑到教学的趣味性，可以结合古人造字取象思维的具象性和现实生活中汉字作为词或语素使用的功能，再结合部首、偏旁的特点，设计出让学生感兴趣的教学内容。这样，学生在学汉字时就不是只学到了汉字的写法和读法，同时他也在学习汉语的词汇和汉语的交际以及汉语文化。

3.3 初级阶段 800 个常用汉字选择的标准

选择汉字量既要考虑汉字自身的特点，还要考虑学生习得汉字的特点。据大量的教学实践和众多专家学者的调查研究，学生对表意性明显的汉字容易习得，而常用汉字中那些表意性强的汉字往往是我们平常所说的象形字、会意字、指事字。会意字一般由两个或两个以上的表意部件组成，而象形字、指事字几乎都是独体字。看来，我们首先要选定的是独体字。对大纲中 800 个甲级字进行部件分析，我们能找出 206 个独体字，这部分汉字应该包括在 800 个常用汉字的范围之内。因为这些汉字一般都是能产的活跃的构字部件，学会它们，就能对相关汉字的学习产生连带的积极影响。

第二个选择标准是从甲级字分析出来的不能单独成字，但一直作为构字部件存在的那些部件，在每个部件的构字量中选择一定数量的汉字进入 800 个汉字的范围。选择哪些汉字呢？应该根据部件分布的均匀度以及在汉语口语中的实用程度来确定，比如：对于那些构字频率比较高的构字部件，我们一定会



选择相当数量的相关常用汉字作为汉字课的教学内容，但是那些构字频率不一定高，但所构成的汉字非常实用，这样的汉字也不能忽略。有些汉字拆分出来的一级部件，一个是构字频率很高的，另一个则很低，这样的字，应该以口语中是否常用作为收入与否的标准。如“看”字，我们可以从部件“目”的角度选择，但是，从另一个部件的角度看，构字频率很低，但是这个字很实用，所以从构字频率低的部件的角度收入，兼顾了部件数的平衡。

第三个标准是以实用度而不是大纲中的等级作为选择依据，合体字的有些构字部件本身就是成字部件，但在《汉语水平词汇与汉字等级大纲》中，它的等级低，如“谢”（甲）与“射”（乙），“谢”在日常生活中更常用，但是“射”是构字部件，那么我们就应选“射”；再如“污”（乙）和“亏”（丙），虽然“亏”为丙级字，但由它组成的常用词“多亏”、“幸亏”常常为口语所用，因此选“亏”而未必选“污”。

第四个标准是适当收入一些表音特点明显的合体字部件。汉字的构字部件中，表音特点明显的合体字部件收入其中是很必要的，比如“扁”，在“编”（乙）、“遍”（甲）、“偏”（乙）、“骗”（乙）、“篇”（甲）等字中都表音。再如“喿”，属于纲外字，但是在“澡”（甲）、“操”（甲）、“噪”（丁）、“燥”（乙）等汉字中也表音，所以“喿”也要收入。

另外还要考虑合体汉字的字形结构特点，常用汉字中左右结构的汉字最多，其次是上下结构的汉字，但是半包围结构、品字结构、三面包围结构和穿插结构的汉字都应该相应选择一些。

3.4　汉字教学的顺序

汉字课的教学顺序主要还是遵循如下顺序：汉语拼音→笔画→汉字知识介绍→数字→独体字→简单合体字→复杂合体字，但是具体每一课出现哪些汉字，可以根据其他相关课型的需要整体设计，也可以将所要教的汉字分类安排。比如我们可以从汉字的表意性出发，将汉字分成很多类。还可以根据学生口语表达的需要，先从功能的角度将常用汉字分类安排，以利



于教学。但是以部件为中心进行教学时，最好做到每次出新部件的同时，还要复现前面学过的部件，可以用学过的部件带新的合体字。此举一来可以巩固学过的内容，二来学习了新字和新部件。当学生积累了一定的汉字时，要引导学生注意汉字部件的表音、表意规律。

现在很多从事对外汉语教学的教师都能感受到学生学习汉字的艰难，以及汉字教学效果的低下。原因似乎也都很清楚，汉字教学还没有真正得到全面重视，或者说重视了，但还不够深入。现在我们的汉字教材是不是过多地站在了自己的角度，对不同语言文化背景的学生特点却重视不够呢？

谈到汉字课的汉字教学顺序，对汉字圈的留学生和非汉字圈的留学生的汉字教学要分开进行，因为他们在初级阶段的侧重点不一样。

（1）非汉字圈的留学生：

①学习汉语拼音；②汉字基本笔画的书写；③学习汉字的基本知识；④汉字笔画书写的方向；⑤学习独体字，重点要帮助他们建立字形与字义关系的概念，学习汉字书写的笔顺，同时介绍独体字的用法；⑥学习合体字，教他们注意合体字的结构方式，以及部件的位置与表意或表音之间的关系，教相关字组或搭配；⑦教学生识别形似字和多音字；⑧适当增加一些繁体字；⑨前面的每一类都要通过练习或测试加以巩固。

（2）汉字圈的留学生：

①学习汉语拼音；②汉字基本知识；③学习独体字，注意强调独体字的表意和读音，介绍独体字的用法；④学习合体字，教学生理解合体字的构形规律和部件的表意、表音特点，教合体字的用法以及相关字组和搭配；⑤教学生识别形似字和多音字，突出汉字与其母语中使用的汉字的字形或字义的不同之处；⑥适当增加一些繁体字；⑦前面的每一类都要通过练习或测试加以巩固。

看来，非汉字圈留学生的汉字教学任务更重，在汉字学习的初期，要反复练习汉字的基本笔画，还要用“米字格”的练



习本，将汉字的笔画、部件、独体字、合体字书写在其中，感受汉字的布局和结构。汉字圈的学生应该说已经有一定的汉字字感，而这正是非汉字圈学生学习汉字时要解决的问题。但是，对汉字圈的学生来说，也不是说没有障碍，毕竟他们母语中使用的汉字，发音与汉语不同。那些字形相同，意义却完全不同的汉字，常常是学生在汉语阅读和写作中的绊脚石，这就要求教师在教这些汉字时要强调汉字与学生母语中所用汉字意义的区别，比如日语中的“大丈夫”的意思跟汉语的意思完全不同，表示“没关系”的意思。再如，日本学生在用汉语写作时就常常将“私”当作“我”，因此，对汉字圈的学生的汉字教学要多注意两种语言中汉字的音义差别以及汉字写法上的差异。

曾经有一些欧洲的学生，他们去台湾学过汉语，脑子里对繁体字留下了深刻的印象，现在来大陆学习简体字，遇到很多困惑，一位德国的学生这样说：“老师，汉字的简体字写和看很简单，但是很多繁体字一看就能明白意思。有的简体字很容易懂，有的我真的不明白。”这个学生在各种作业中，还是习惯写繁体字，写简体字时，常常对笔画丢三落四。如果说他没有汉字的字感，他对很难的繁体字都能记住，如他能写出“認識”，却不能记住“认识”，可以写“買、賣”，却写错“买、卖”。当然，他来学习汉语时，没有经过专门的简体字学习训练。如果对这样的学生，我们能有专门针对他们的汉字教学内容，相信很快能改变他们写错简体字的状况，这对那些习惯了认读繁体字的华裔学生来说也是很重要的。繁体字并不是要在汉字教学课中作为重点来讲，那些能帮助学生建立汉字简体字字感的，历史演变脉络清晰的，有助于汉字学习的，可以适当给学生介绍。如“电—電”、“车—車”、“东—東”、“专—專”、“乐—樂”、“为—爲”、“飞—飛”、“长—長”、“广—廣”、“产—産”等汉字，通过讲清楚繁体字与简体字之间的关系教学生，有助于学生识记这些简体字。

根据学生的实际情况，结合认知心理学的研究，对不同文



化背景的学生，教学方法和重点应该有所侧重，不能一视同仁、千篇一律地进行教学。所以，很多专家学者都曾多次建议，也有许多教师通过实践，已经做到了将汉字圈学生和非汉字圈学生的汉字教学分开进行，但是，汉字圈的学生写错字的现象也不容乐观。比如，学过两年汉语的日本学生写错汉字的现象比刚上一年级的学生要少得多，这其中有一个重要原因是，二年级的学生已经有了一定的汉语基础。一年级的学生常常将“汽车”写成“气东”，另外，“舒”的右边常常写成“矛”，“让”的左边写成“衤”，“跟”的左边写成“彳”，“咱”的左边写成“亻”，“点心”的“点”下面常常写成“心”，“尝”的下面写成“虫”等。造成这些错误的原因在于，这些汉字是简化字，有的是日语中不用的汉字，学生对这些汉字不熟悉，记忆的时候容易受其他字影响，要避免这些情况的出现，就需要教师在汉字教学方面想办法。

经过理论分析，找到教授汉字的顺序似乎不难，真正实施起来恐怕没有那么简单。那么多常用汉字，学生的学习时间又有限，要根据由简到难的顺序一个一个地教，恐怕会与现行的汉语教学方式发生冲突，现行的汉语教学方式是根据课文随文识字，配合听说读写的训练，要求学生根据汉字的特点学习汉字，同时还要跟上其他课型的安排进度，这无疑需要好好琢磨汉字教学的字量和字序。看来，要考虑汉字教学的顺序，须注意两方面的问题：一是遵循汉字自身规律和学生学习汉字的规律安排的汉字教学顺序问题；二是结合目前对外汉语教学模式的汉字教学顺序问题。

第二节　教师应该具备哪些汉字学知识和汉字教学理论知识

作为汉字教学课的教师，应该具备相关的汉字学知识和汉字教学理论知识，而不是会写汉字的人都可以来教汉字，因为教留学生学汉字需要科学有效的方法，如果教师对汉字学的一



些基本知识没有掌握，对汉字教学的理论知识缺乏了解，恐怕无法胜任汉字教学的重任。具体地说，教师应该具备哪些相关的知识呢？

1. 汉字的性质、历史和现状

教师首先应该对汉字的性质、历史和现状有所了解，当然，这里并不等同于要求每位从事汉字教学的教师都要去钻研专门的汉字学，我们需要做的是了解关于汉字性质的一些主要说法，比如，汉字是一种意音文字，汉字不同于拼音文字中的字母，汉字是形音义的结合体，一个汉字就是一个音节，汉字的字形结构是有规律的，汉字与汉语的关系是密不可分的，许多汉字本身就可以充当汉语中的词，而且许多汉字的构词能力非常强，等等。

教师对汉字的历史和现状也应有所了解，比如，最早的成体系的成熟的文字是甲骨文，从我们能看到的最古的殷商时期的甲骨文到今天，汉字已经有了约3300年的历史了。

对于汉字的现状，教师至少要知道现代汉字的字量有多少。古代《千字文》（1000个常用字）、《三字经》（1248个常用字）、东汉许慎的《说文解字》（收录9353个汉字）、清代的《文字蒙求》（2044个常用字）等书都是古代重视汉字教学及字量研究的产物。1928年，教育家陈鹤琴从六类语料库55万多个字符中总结出4261个常用字符，收在《语体文应用字汇》（1928）中。国家语委和国家教委1988年公布《现代汉语常用字表》，收录常用字2500个，次常用字1000个。《现代汉语常用字表》将3500个汉字分为一级常用字2500个，二级常用字1000个，这两级字表几乎能覆盖平时的新闻、广播、报纸、读物等的用字。中国的小学五、六年级可以学完一级字表的2500个汉字，初中一年级能学完另外的1000个字。

与汉字的字量有关的，还要知道通用字和常用字两个概念，苏培成在《现代汉字学纲要》（2004）中说："根据频度和使用度，现代汉字分为通用字、常用字和罕用字三类。通用字



就是书写现代汉语一般要用到的字，也是出版印刷、辞书编撰、信息处理等的用字。”“常用字顾名思义就是经常要用到的字，也就是频度和使用度高的字。常用字主要是识字教学用字。”

2. 汉字书体的演变

来中国学习汉语的留学生，都会或多或少地了解到汉字书法的独特美和艺术美，从中，他们能感受到不同汉字书体的外观，不少对汉字书法感兴趣的学生，还会问教师关于汉字不同书体的问题。教师对汉字书体的演变应该做到心中有数，即使不能做到对每一种书体的特点、历史时期、在汉字学上的地位了如指掌，至少对汉字书体演变的脉络要清晰。汉字经历了甲骨文、金文、篆书（大篆、小篆）、隶书、楷书几个大的阶段，在楷书时代，同时还有行书和草书。

教师对甲骨文、金文、小篆、隶书的特点应该知晓。到了汉代，隶书成了正式的书体，现在，我们将用点、横、竖、撇、捺等笔画转写篆书所发生的变化称为“隶变”。隶变反映了汉字由繁趋简，进一步走向符号化的特点，因此，隶书可以算是古今文字的分水岭。在汉字书法中，说到隶书，大家马上想到“蚕头燕尾”，这反映了隶书字形的特色。

楷书（正体）是今天还在通行的字体，其结构与隶书基本相同，至此，汉字的方块字形就固定了。楷书出现的时代很早，萌芽于西汉，成熟于东汉末年，流行于魏晋以后。

汉字书体中还有草书和行书，草书分章草、今草和狂草，章草由隶书发展而来。今草和狂草由楷书发展而来，草书在现实中不实用，因为笔法潦草，不易辨认，但是今天我们还在使用的一些简体字就来自草书字体，如“东、车、为、学、乐”等。行书是介于楷书和草书之间的一种字体，实用价值很大，很多人写汉字习惯写行书。

教师要能够分清甲骨文、金文、小篆等的形体。汉字书体从甲骨文到楷书，字形的象形程度在逐渐降低，汉字总的发展



趋势是简化。

3. 汉字与汉语的关系

教师教授汉字，无法回避汉字与汉语之间的关系，我们知道，汉字是记录汉语言的工具。汉字的字形、字音、表意特点很好地顺应了汉语的发展，同时，我们也可以说，汉字出现以后，在很大程度上又影响着汉语的发展。

汉字字形的表意性反映了古人思维的具象性，汉字合体字字形偏旁的表意与表音，又反映了古人思维的辨证性。汉字从甲骨文开始，就一直是方形的轮廓，也与古人的天圆地方观念相吻合，应该说，汉字产生之初是顺应古代汉语的单音词特点的，一个字就是一个音节，通常也是语言中的一个词。

汉字字形的表意与表音特点，使汉民族的语言越来越依赖汉字，随着语言的发展，词汇越来越丰富，于是汉字肩负的意义也越来越丰富。很多汉字所记录的词往往是有很多义项的。随着语言的发展，为了更好地区分语言中的词，人们就常常在原有汉字的基础上增加偏旁，形成新的汉字，新的汉字跟原来的汉字之间就像家族的繁衍一样，关系密切。还有一些汉字所代表的词义随着时代的发展而消亡，但是古人不废弃字形，将其借用来表示新的词义，并且一借不还，如“它、其、也”等字。

汉语逐渐发展为以复音词为主了，汉字依然能发挥其巨大的表意功能和造词功能，由于汉字的表意性，人们能将两个汉字或多个汉字组合，借助一个个汉字的意义组合成新词的意义，原来的词，也在新词中充当语素了。

汉字造字法本身就是古人形象性思维与抽象性思维的结合，象形字、指事字、会意字中处处能窥见古人造字的取象思维充满联想和理性，而形声字的大量出现，以及假借字的使用，反映了古人抽象思维的成熟。这样的文字，在语言的发展中产生了巨大的影响，所以我们能感受到古代诗歌的魅力，短短的一首诗，寥寥数字，却能表达丰富的意境。



苏新春在《当代中国词汇学》（1996）一书中说，“汉字的生命力在于它与汉语的单音词有一种近乎天然的和谐关系，二者相为表里，互为映现，紧紧地贴合在一起，使得任何要将它们剥离的企图都会觉得几乎不可能。单音词的存在，需要方块汉字来适应它；它们都用同样的立体化方式来丰富自己；更为重要的是，单音词语音上表情传意的不足，恰恰是以汉字丰富的字形予以了弥补。”

汉字与汉语之间的关系密不可分，可以说，掌握汉字成了掌握汉语书面语的必经之路，因此，古人对孩子的语言启蒙要从《千字文》、《百家姓》等识字教学开始。留学生学习汉语，要很好地掌握汉语书面语，也必须学习汉字，教师对汉字与汉语的关系首先要理清。

4. 汉字规范化与繁简体

汉字的历史，似乎离不开规范化和简化，这反映了人们试图改革汉字，使之更好地与汉语结合的美好心愿。新中国建立以后，汉字改革一直在进行，且不说古代汉字改革的历史，进入 20 世纪以后，汉字改革的运动就一直是轰轰烈烈的，汉字简化主要遵循“约定俗成，稳步前进”的方针。

4.1　20 世纪以后，新中国建立以前的汉字改革

汉字的改革在历代都没有停止过，我们对进入 20 世纪以后的汉字改革更应该有所了解。进入 20 世纪以后，汉字改革主要是简化和整理，1922 年，钱玄同曾归纳简化汉字的 8 种方法。1935 年，钱玄同还主持编成《简体字谱》草稿，收简体字 2400 个。

1935 年，陈望道联合蔡元培、邵力子、陶行知、郭沫若、胡愈之等人发起手头字运动，手头字就是简化字，推出《第一批手头字表》，有手头字 300 多个，受到欢迎。1935 年，南京国民政府教育部还公布了《第一批简体字表》，收简体字 324 个，都是选自钱玄同的《简体字谱》草稿。



4.2 新中国的汉字简化与整理

（1）1951年，制定和公布了《第一批简体字表》，收简体字555个，此表后未推行。1952年，拟定《汉字简化方案（草案）》，采用三种方法简化汉字：①笔画简化；②字数精简；③写法的简化。1956年，国务院公布《汉字简化方案》，这个方案有三个字表：第一表收简化字230个；第二表收字285个；第三表是54个可类推的简化偏旁。到了1964年，中国文字改革委员会公布了《简化字总表》，也分三个字表：第一表为352个简化字，第二表为132个可以作简化偏旁的简化字以及14个简化偏旁，第三表是用第二表简化类推出的1754个简化字。三个字表合计收字2236个。1986年，国家又重新发表经过调整后的《简化字总表》，收字2235个，成为全部的简化字的总汇，是现在简化字的规范标准。

（2）汉字的改革还有一个重要的方面就是汉字字形的整理，主要是整理异体字、印刷铅字字形、改换生僻地名用字、统一部分计量单位用字等。1955年，公布《第一批异体字整理表》，收异体字810组，每组最少2字，最多6字，共1865个字，淘汰1055个异体字。此表后经过调整，实际有异体字795组，共淘汰异体字1027个。在印刷铅字字形整理方面，1964年，推出了《印刷通用汉字字形表》，收通用宋体字6196个。

4.3 现代汉字的规范化

我们常说的汉字规范化的内容是指什么？作为汉字教学的教师，应该对此有所了解，现代汉字的规范化主要包括字量、字形、字音、字序四个方面，也可以叫做"四定"，定量、定形、定音、定序。其中汉字字形的规范化也可以叫做正字法。

在汉字的定量方面，1988年，国家颁布了《现代汉语常用字表》3500字和《现代汉语通用字表》7000字。另外还有《信息交换用汉字编码字符集》。

关于汉字的定形，正字法要求要用规范字，不用不规范字，首先不要用错别字。规范汉字主要是指新中国建立以来由政府颁布的规范文件所规定的汉字，如《简化字总表》、《现代



汉语常用字表》、《现代汉语通用字表》和《印刷通用汉字字形表》中收录的汉字。国家项目“规范汉字表”，正在制定中。

汉字的定音方面，1985 年公布的《普通话异读词审音表》是对《普通话异读词审音表初稿》(1962 年) 的修订。

汉字的定序就是确定汉字的规范字序。现在，传统的部首法还是非常有影响的字序法，汉语拼音字序法已经成为汉字字序的主流。

4.4　汉字的繁简体

简化字和繁体字，听起来似乎矛盾，而实际上，历史上繁体字与简体字就一直并行存在。汉字发展的总趋势是简化，现代汉字主张用规范的简化字，但是，繁体字依然时时进入我们的视野。古代的许多著作，是用繁体字写的；中国香港和台湾，包括国外的很多华人还在习惯地使用繁体字；研究汉字的专家学者不会摒弃繁体字，因为繁体字的字形，还是能更多地揭示汉字字形表意的信息；汉字书法爱好者及研究者，也是以繁体字为主要对象的。

在对外汉字教学中，学生应该学习规范的简化字，那么，繁体字是否要学习呢？学生没必要掌握繁体字的写法，教师也没必要教授繁体字，但是，对于繁体字感兴趣的学生，教师可以提供相应的繁简字对照表。《简化字总表》能查找简化字对应的繁体。也就是说，汉字教学的教师对繁体字要知晓，在汉字教学中，有时借助一些繁体字的字形给学生揭示汉字字形与字义之间的关系是很有帮助的。

5. 汉字书法与汉字审美

汉字书法是一门独特的艺术，历史上出现了一代又一代有名的书法家，关于书法家的书体风格特点，以及有名的书法作品，相关资料很丰富，此不赘述。

6. 相关汉字教学法知识

从古至今，人们对识字教学都倾注了不少心血。最早的识



字教材要算西汉史游的《急就篇》，以后有《三字经》、《千字文》、《百家姓》。戴汝潜的《汉字教与学》一书中记录了不少汉字教学法知识。他从汉字特征类和心理特征类两方面，将识字法分为 17 种：部件识字法、成群分级识字法（形识类）；注音识字法、汉标识字法（音识类）；生活教育科学分类识字法（义识类）；字理识字法、奇特联想识字法、猜认识字法（形义类）；听读识字法、炳人识字法（音义类）；分散识字法、集中识字法、韵语识字法、字族文识字法（形音义综合类）；快速循环识字法、字谜识字法、趣味识字法（心理特征识字）。这本书将汉字教学的识字法归纳得十分详细，而且还介绍了各种识字法的教法。

这里，我们主要介绍一些常用的识字法。

（1）集中识字法：顾名思义，就是让学习者先识字，再读书。古代就不乏集中识字的教材，如《三字经》、《千字文》、《百家姓》。1958 年辽宁黑山县北关学校通过教学实践，总结出集中识字法，主要是归类识字，基本方法是形声字归类、基本字带字和形近字归类。这种识字法注重字形的字理生成关系。张朋朋主编的新编基础汉语——识字篇《集中识字》(2001) 和新编基础汉语——写字篇《常用汉字部首》(2002) 也是集中识字的教材。

（2）分散识字法：也可以叫随文识字法，遵循“字不离词，词不离句，句不离文”原则的一种汉字教学法。这种识字法的创始人是斯霞，她在 20 世纪 60 年代于南京师大附小以此方法进行教学实践，取得良好效果。现在我们的很多学校采取的就是随文识字的方式。

（3）注音识字教学法：1982 年，在黑龙江佳木斯一些小学开展“注音识字，提前读写”的实验，“以汉语拼音为工具，使阅读和写作提前起步，寓识字于学汉语之中。以此为原则，建立小学语文教学先读书后识字，边读书边识字的教学体系。”（李楠，1985）

（4）部件识字法：这种识字法主要根据汉字的构形规律，

简化汉字教学，因为汉字的结构可以分为三级：笔画、部件、整字，这其中，以部件进行教学最合理，所以，这种汉字教学的过程应该是：第一，看字形整体，分析字形结构；第二，根据字形结构确定不同的部位；第三，分析出部件；第四，将部件组合成整体。

（5）解形识字法：这是由杨洪清和夫人朱新兰，经过 40 多年的教学实践创造出的一套以解形为本、偏旁带字、形音义相结合的识字教学法。杨氏夫妇编写出版的著作有《多功能解形说义字典》，《快速识字字典》，《现代说文解字字典》等。

（6）字族识字法：1991 年，四川井研县教育局进行了“字族文识字法”教学实验，采用“字形类联，字音类聚，字义类推”的方法，把汉字分成“族”，按“族”编成课文，称为“字族文”。这种识字法将汉字按类理解，使学习者可以举一反三，触类旁通。

（7）韵语识字法：这种识字法是将学生要学习的常用字以及所组成的常用词围绕一个中心意思或故事情节，编成押韵、通俗的易读韵文。香港谢锡金的《综合高效识字教学法》（2002）很有代表性，而且他编了一系列的儿童韵文识字教材。

（8）字理识字法：形成于 20 世纪 90 年代，是湖南省岳阳市教科所主持的识字教学改革实验。根据汉字的组合规律和演变规律进行汉字教学，如对独体字溯源对照，对合体字先分解，再溯源对照，采用的具体方法有图示法、联想法、故事法、演示法、推理法等等。

第三节　教外国人学汉字的方法和技巧

1. 抓住汉字本身的魅力教汉字

教师面对不同的汉字，可以采取不同的方式给学生演绎该汉字的形音义，但最重要的一点是，应该抓住汉字本身的魅力教汉字，只有这样才能使学生正确地了解汉字的字形特点和性



质，从而为以后进一步了解汉民族语言和思维文化打下基础。抓住汉字本身的魅力进行汉字教学，可以从以下方面进行。

1.1　抓住字理教学

从汉字字形构成看，汉字的字形常常是对称的，合体字大都可以一分为二，分出两个一级部件。汉语的语素表意含蓄，而且同音语素多。汉字的字形很好地解决了汉语语素的形音义结合问题，同音字多，但字形可以区别意义。抓住汉字的字理教学，可以让学生真正理解汉字的形音义关系以及汉字字形内部的构成密码，从而理解汉语言的思维特点。这里说的字理，实际上包括形理、义理和音理。

比如“家”字，老师可以教学生从“宀”和“豕”这两个部件认识“家”的结构，可以向直接解释该字的意义及其读音“jiā”，用这一办法，学生当时能很快明白这个汉字的意思，但是隔一段时间，学生却可能在写的时候将“豕”这个部件最后的两笔漏写，或者将“宀”的下面写上“犬”或“犭”，这说明学生对“家”这个汉字的字形还没有完全理解。如果老师将“宀”和“豕”分别拆开再让学生回忆：“宀”这个部件一般跟房子有关，“豕”本来是个象形字，就是猪的形象，所以“家”的字形是房子（“宀”）的屋顶下有一头猪（“豕”）的样子。学生此时就会关心为什么要这样写，上古时代，人们常以家中圈养的猪的数量来衡量家境是否殷实，所以“家”字的本义是家室、家庭，又指家族，引申指住所，这些意思学生明白了，以后就不容易写错了。

运用汉字字理对形似字进行教学特别有用，比如学生常常将部件“讠”和“氵”写错，“请”常被写成“清”，有时部件“讠”还被写成“冫”，“认识”二字的“讠”就有学生这样写。该如何减少这样的错误发生的机会呢？死记硬背当然也是一种方法，但从汉字字理的角度去解释效果会更好：“请”的字形左边写做“讠”，表示这个字的意思跟语言、说话有关，而“清”字的左边是“氵”，表明这个字的意思跟水有关，“讠”和“氵”是代表两个不同义类的部件。“冫”这个部件表示冰

凉，跟“冫”还不一样，所以可以从左边的部件代表的约定俗成的义类引导学生自己分析所学习的汉字，从而在字形上理解该汉字的表意特色。

可能有人会说，现代汉字的字理已经非常弱了，所以在教学中很多汉字不一定能找到字理。其实，现代汉字也有自身的构形、表意、表音规律，分析出这些规律，有助于我们的汉字教学。比如“听”字跟繁体字“聽”比，字形的表意性的确差了很多，但是，“听”字笔画少，易于书写，而且是形声字，右边的“斤”本来是指斧子一类的工具，但在这个汉字中是表音的部件，这也是字理，所以告诉学生不要写成“斥”。

实际上，学生学习汉字时是非常希望能找到帮助他们快速记忆认读该汉字的方法的，拆字法是一种常用的方法，比如中国人自己在介绍姓的时候常常这样表达：“胡”是“古月胡”，“张”是“弓长张”、“朱”是“丿（piě）未朱”、“章”是“立早章”等等。汉字的拆分也是有规律的，也要根据汉字自身的构形特点进行，不能随意乱拆。学生要掌握拆字法，就要在平时的学习中逐渐把握汉字的字形结构特点与表意、表音之间的关系，老师在教学中从字理的角度加强引导，学生的这种能力就会形成得快一些。

1.2　象形字、指事字、会意字教学突出形义关系

要让从未接触过汉字的学生分辨象形字、会意字、形声字是不现实的。如果告诉学生“山”是个象形字，学生可能会纳闷，“山”字象形吗？象形就应该有一定的图画性，这个汉字好像已经找不到这样的特征了。象什么形？的确，学生这样的疑问是很正常的。但是我们还是要从象形字的角度去教他们，因为“山”这个汉字从古字形到现代所用的字形之间有一条十分清晰的演变线索，学生知晓了这个汉字演变的轨迹以后，自然就会将“山”这个字形以及所代表的意义在脑海中联系为一个整体，下次重现时，无论先说意义还是先见字形，都能很快地将形义结合起来。再如“女”字，学生一定会觉得奇怪，为什么要这样写？为什么用这个字形来表示女性？教师如果能写



出该字的小篆字形，并且解释字形象一屈膝跪地的人形，古代女子地位低下，一般是双手交叉下垂、低眉顺眼的样子，所以发展成今天所写的字形。这样说明以后，学生就能理解“女”字的写法了。又如，“男”字由“田”和“力”组成，因为中国古代以农耕为主，“田”指田地，“力”指一种用来耕地的农具，男子的力气大，耕地应该由他们来做，所以“男”的字形借这样的意象来定型，从而表示男性的意义。“男”和“女”是两个经常会看见和使用的汉字，所以学生明白了字形与字义的关系后，有助于他们记忆这两个汉字的写法。

象形字、会意字的学习，从理解记忆的方式看，通过记形义关系，比记形音关系更容易，单从形音的角度去识记，一个个象形字、会意字在学生眼里不过是一个个抽象的符号，单凭这些抽象符号去记音，再加上同音字，就更增加学生识记汉字的难度了。而通过理解字形与意义之间的紧密联系，再去记音，那么字形就成了帮助学生理解记忆该汉字音义的一个拐杖了。我们常常说汉字是汉语言文化的化石，其实主要还是指通过汉字的字形能窥见汉民族古代的思维方式和民俗文化。比如，古代关于酒器的文字很多，我们就明白酒与古代人的生活是休戚相关的，以“女”为部件的汉字很多，而且意义可以分为褒义和贬义两类，我们就知道古代社会对女性的观念，如此等等都说明汉字的字形还是蕴涵着丰富的意义的。象形字、会意字就是我们发掘汉字表意特性的根基，在教学中，让学生逐渐知晓一些象形字、会意字的表意取象，对他们形成汉字字感是极有利的。

在平时的教学实践中，遇到象形字、指事字、会意字，帮学生适当理清汉字的形义联系时，学生都表现出浓厚的兴趣，他们以后对这些讲解过形义关系的汉字记忆也相对深刻得多。比如教“取”字时，先将这个汉字写在黑板上，然后标出汉语拼音，大声读出发音，并让学生跟读，让他们注意声调，然后告诉他们“取”字的意思是将东西从一个地方拿来，如“取钱”、“取包裹”等，然后问学生：你们知道这个汉字为什么左



边是“耳”，右边是“又”吗？“耳”指耳朵，“又”指右手，是不是这个字的意思跟手和耳朵有关呢？的确如此。在古代战争中，将士们常割取俘虏的左耳来计战功，“取”字的本义是割取俘虏的左耳，以后才发展为今天使用的意义。这样，学生对这个汉字的字形记忆就有了具体的意义印象，然后再强调该汉字的结构是“耳”在左边，“又”在右边，记住是“又”（右手）取左耳。再如，教学生“灭”字时，可以告诉学生，“灭”字是个简化汉字，这个字简化得很不错，在“火”上加一横表示使火熄灭，从字形看，意义已经很清晰了。

一些由同一部件组成的“品”字结构的汉字，如“众、森、品、晶”等，要强调结构特点与字义，不要写成倒三角形的字。常用汉字中还有一些独体字，以前是象形字，但现在所表示的意义跟原来的造字本义完全不同，也就是说，今天使用的意义是假借以后才有的，而且使用假借义后就一直固定下来表示假借义，以前的意义反而消失不用了。如“我”、“它”、“其”、“也”、“且”、“虽”、“午”、“西”等，这一部分汉字对学生来说记忆起来是很困难的，因为这些字形与现在所表达的意义之间找不到直接的形义联系，只能通过形音去死记。如果学生到了中级水平，写这些汉字还出错的话，老师不妨适当诠释一些字形的本义与字形之间的关系，理清意义发展的脉络，可能对学生识记这个汉字会有帮助。

1.3　形声字教学抓住形旁、声旁的特点，延伸相关汉字教学

常用汉字中大部分都是形声字，形声字的教学无疑也成了汉字教学的重点。那么形声字的教学又该注意些什么呢？形声字的声旁表音还是很复杂的，从字形、字音、字义三方面比较而言，字音的变化还是很大的，很多形声字的声符与字音都不相同了。形声字的声符与该形声字的读音之间存在如下几种关系：

（1）声符与该形声字的读音完全一致，我们称之为严格意义上的形声字。



这一类形声字在常用汉字中是不多的，如“仗、杖、物、历、奶、财、吓、芝、议、筐、惶、肤、源、园、态、犹、返、沟、抖”等。

(2) 声符与该形声字的声母韵母都相同，只是声调不同。

这一类形声字如“编、鞭、瑰、搂、腿、媚、愿、搞、嫁、飘、笨、扣、赶、样、种、抱、挡、柯、披、烂”等。

(3) 声符与该形声字的韵母读音相同。

这一类形声字非常多，如“妹、钱、姐、抽、痴、拍、跑、判、泌、持、哄、晓、室、紫、草、洞、殊、鸽、桃、脆”等。

(4) 声符与该形声字的声母读音相近。

这一类形声字如“脏、迸、诧、银、唇、悬、捉、宾、浴、晚、郎、狼、猫、渐、罪、盟、淡、绿、港、霜”等。

(5) 声符与该形声字的读音完全不同。

有些部件，单独成字时是一种读音，作为形声字声符时是另一种读音，比如“乚”的读音是 yīn，但由它构成的形声字很多都读 zha，像“扎、札”等。“川” chuān 作为声符大都有 un 的发音，如“训、顺、驯”。“也” yě 作为声符，在“池、驰、弛”中都读 chí。“内”读 nèi，而“纳、钠、呐”都读 nà。这一类形声字的教学有一定难度，学生学习时也是难点。

(6) 声符在不同的形声字中发音不同。

还有一类声符，在不同的形声字中充当声符时，表示的音各不相同。比如，同样以“占”做声符，“站、战、沾、毡”等字的读音与“粘、拈、鲇”等字的读音，以及“店、点、掂、踮、玷、惦”等字的读音均不相同，而在“贴、帖”与“砧”中，形声字与声符的现代汉语读音似乎差别也比较大，这是语音发展的结果。

根据形声字形旁、声旁的特点，我们可以在形声字教学中注意以下几点：

第一，抓住形旁的表义特点

由于古今语音的变化，形声字的教学无法充分利用声旁类

推的原则进行，而是应该抓住汉字的形旁和声旁的特点，从汉字的表意特色切入。形声字形旁的表意性一般有一个明显的特点，那就是表示大的义类，这一点应该在教学中让学生明白，比如“氵”、“木”、“饣（飠）”等部件都常常作形旁表义，出现在汉字的左边。学生能逐渐把握住这些规律，对学习形声字是有帮助的，因为可以从形旁判断出该汉字的义类范畴。作为形声字的构字部件，一个相同的部件，充当形旁还是声旁，有时能通过该部件在形声字中的位置或书写方式（大小、部件变形）来判断，教师如果将这其中的规律总结清晰，在实际的形声字教学中注意提示给学生，会有助于他们的学习。

比如，“木”字出现在一个汉字的左边时，一般将最后的捺笔写为点，常常作形声字或会意字的偏旁，如“林、梅、村、材”等，而且“木”在形声字中充当形旁居多，常用汉字中只有“沐”是以“木”为声旁的。“木”作为汉字构字部件的这个特点可以让学生了解。

第二，关注声旁的多种功能

形声字都是合体字，由形旁和声旁两部分组成，有的声旁仅仅表音，有的声旁不仅表音，还表意。其原因我们在此不必细探，不过汉字造字历来本着节约的原则，所用的造字部件发展到今天，是固定的 500 多个，而汉字却有几万个。

（1）对于声旁仅表音的字，要充分考虑声旁在合体字中的位置特点，在教学中提醒学生注意。如“票”字，作为合体字的构字部件时，可能出现在左边，如“飘、瓢、剽”；也可能出现在右边，如“漂、镖、標”等。无论出现在哪个部位，一般都充当声旁，但是与形声字的音并不完全相同。

有些可以单独成字的构字部件充当声旁时，仅仅表音，但是所表示的读音跟该部件单独成字时表示的读音完全不同，这样的形声字，教师在教学中也可以提示给学生，如前文提到的“我”字读 wǒ，但是充当形声字声旁时，读音却有所不同，如“饿、鹅、哦、俄、峨、娥、蛾”等字。教师在教授由“我”组成的形声字时，都可以强化一下“我”表音的特点，这样，



学生就能在见形知音方面积累新的内容了。

（2）对于声旁既表音又表义类的汉字，就可以在教学中强调该形声字的声旁与该字的形音义联系，为学生理解记忆该汉字提供一条可行的线索。前人很早就发现形声字可以“因声求义”，我们在教学中就可以抓住此线索进行教学，如形声字“溢”，“益”是声旁，但同时“益”也表示“溢”字的意义，根据汉字学习由简单到复杂的方法，按理说如果学生先掌握了“益”这个会意字的形义关系，那么学习“溢”字时，教师只要强调形旁“氵”表示义类，就能帮助学生理解和记忆这个汉字了。而且同时可以顺便指点一下，“益”字作为形声字声旁，所代表的义项一般都跟容器或空间狭小而无法继续容纳有关，如“隘、缢、嗌”等字中都能总结归纳出这样的义项。只不过由“益”充当声旁的形声字通常有 yì 或 ài 两种读音。学生如果能获得以上的信息，以后学习有“益”作为构字部件的汉字时就会容易得多，阅读理解能力也会因此而得到相应提高。另外，在学习“溢”字时，教师还可以剖析“益”字作为会意字的本义与形声字“溢”之间的关系，使学生了解“益”与“溢”的渊源。为了区分这两个汉字的用法，不妨同时教授一些常用词，加深学生的理解，以减少学生写别字的概率，如“利益、对……有益、有益于、益处”、“洋溢、溢出”等词，学生接触到这些词，也就将这两个汉字带入了各自的具体词境，有助于记忆和理解。

（3）对于那些可以表不同音的声旁，要注意总结学生学过的汉字，准备相应的练习，使学生意识到这个声旁的特点，如“夬”jué，作为声符，“决、诀、抉”等读 jué，“快、块”则读为 kuài。

我们还可以根据学生掌握的情况，针对学生常常写错的那些汉字进行适当的讲解，目的在于帮助学生尽快建立该汉字的结构观念。比如，在实际教学中，常常有学生将“努”字写错，将该字右上角的“又”写成“力”，这说明学生还不知道“努”字的形音义关系，不明白该字的结构层次；或者受“努



力”一词字形的影响，脑子里对“力”的印象比较深。如果老师在讲解时强调“努”是形声字，上部的“奴”是表声的，读nú，下面的“力”是表示义类的，但是“努”的读音为nǔ，读第三声。

当然，并不是所有的形声字都能找出形旁或声旁跟整个形声字意义的清晰脉络，教师在教授这类新字时，要强调学生对形音义的整体记忆，特别要强调形旁对字义的范畴作用。另外，如果能带入常用词或常用语境进行教学，学汉字的枯燥性就会降低，对学生汉语词汇的积累和汉语语感的获得也有帮助。汉语词汇和汉语语感反过来又能促进学生汉字字感的获得。比如“羊”在“样、洋、氧、痒、详”等形声字中充当声符，而这些形声字本身的意义跟“羊”之间看不出渊源关系，“羊”仅仅是一个表示发音的符号。如“样”，我们可以先写出字形，告诉学生这是一个左右结构的形声字，“样”的意思是式样，“木”表义，“羊”表声，这是一个简化汉字，读yàng，不能读“羊”的声调。然后写出“模样”、“式样”、“跟……一样”等词，讲授这些词的意义，目的不在于让学生记住这些词，而是让他们在这些常用词的用法中具体体会“样”字的用法和意义，从而加深他们对这个汉字形音义的认识。

1.4　要适时结合语素教学

我们常常说汉字教学要“以字带词”，要使学生知道所学汉字可能出现在怎样的常用词或词组中，或者说常常出现在怎样的汉语语境中，做到这些，汉字的教学任务才算完成，剩下的就是学生举一反三的问题了。当然，针对不同级别的学生，教授汉字时提供的常用词或词组不同，所给的语境也应该因级别不同而难易有别。比如“茶”这个汉字，学生知道了形音义的关系之后，教师可以根据学生实际，在“一杯茶”、“喝茶”、“沏茶”、“泡茶”、“奶茶”、“乌龙茶”、“早茶”、“品茶”、“茶色”、“龙井茶”、“红茶”、“绿茶”、“茶几”、“茶馆”、“茶具”



等词组中选择一部分给学生，使他们学完这个字就拥有一个围绕这个汉字的词库。

再如“菜”字，学生知道了读音、写法和意义，是否能在下面的表达中学会一两个呢？如“这个菜很好吃”、“饭菜”、“菜肉饺子”、“素菜”、“荤菜”、“做菜”、“菜色”、“小菜一碟”、“菜鸟”等等。

我们说要注重汉字在汉语的常用词及语境中的传授，并不意味着每个汉字都必须这样教，只要能引起学生对这个汉字的阅读兴趣的方法，我们都可以尝试。比如“吧”这个字，是个形声字，左右结构，在汉语中常常表示不确定的疑问语气或者建议、命令等语气。学生掌握以后，老师不妨将现在生活中常见的“酒吧”、“网吧”、“陶吧”介绍给学生，让他们感受到“吧”这个汉字可以表示如此不同的意义。

要让学生事半功倍地学习汉字，我们一方面要抓住汉字本身的形音义关系教学，另一方面，我们应该让汉字尽量在一些生活中常用的词汇中显示出来。这样，学生在学习汉字的同时，就接触到常用词，明白所学汉字在一些常用词中的位置和意义，也便于对常用词的整体理解和记忆，通过常用词巩固汉字的学习，从某种程度上说，也能减少写错别字的可能性，增加学生的词汇量。比如学生学习“网”字，老师在黑板上画一张抽象的网给学生看，让他们明白这是由象形字演变而来的，学生仅仅知道这个字的形音义，还不能算学完了，因为他们未必知道什么时候、在哪种场合用这个汉字。如果我们根据学生水平，告诉他们“渔网、网球、网眼、上网、网络、网罗”等词，在以后的阅读中，相信学生能更轻松地激活这些词在脑海中的印象。

结合语素进行汉字教学，有时还能区别形近字，加深学生对汉字构形的理解，比如学生在学习“睛”时，要告诉学生左边是“目”，古字形就是一个眼睛的象形，代表眼睛，右边是“青”，是声符，“睛”读 jīng，口语常常说“眼睛”，成语有“目不转睛”、“画龙点睛”等。学完这个字后，老师马上在黑



板上写出“晴”字，学生可能很快就会发现两个字在字形上的差别，然后，教师可以写出“晴”的读音 qíng，写出常用词语“晴天”、“雨过天晴”、“晴朗”等，并强调“晴”指天气好，太阳会出来，所以左边是“日”；而“睛”指眼珠，与“目”有关，不能写错。

汉字不单纯是记录汉语的文字符号，还承载着汉语言的思维特点，有着丰富的汉文化内涵，很多汉字本身就能单独使用，或者以自己的语素义跟别的汉字一起构成双音节词。我们在汉字教学中尽量注入汉语言的因素，即在语言环境中传授汉字，学生在学习汉字时，也就学会了理解汉字的形音义内涵，久而久之，就会逐渐形成自己对汉字的理解能力，这对他们学习汉语来说是十分重要的。

汉字发展到今天，经过许多次字形的演变，加上历史上的多次简化，很多汉字很难说具有清晰的形义联系。另外，有的汉字可能在造字时就用了假借的方法，比如说因为发音相同，就借用意义不同、发音相同的另一个字形来表示，现在我们使用的代词中“我、它、其”等就是如此，“甲、乙、丙、丁”等字亦然。在讲授这些字时，只能强调学生对形音义的记忆，不必具体地解释这些汉字的造字本义和现在所表示的意义之间的关系，因为那样只会徒然增加学生学习汉字的难度，降低他们学习汉字的热情。但是，为帮助学生识记这些汉字，我们在讲清字形、字音、字义后，适当增加一些常用的语境，学生可能更容易接受。比如“过”这个汉字，因为简化的原因，已经看不出原来形声兼会意字“過”的痕迹了，表声的部分写做“寸”，完全记号化了。讲这个字时可以告诉学生，这个字由“寸”和“辶”两部分组成，“辶”表示意义跟人的脚有关系，这个汉字的读音为 guò，意思是经过一个地方，还可以在黑板上画出图示讲解这个汉字的常用语境，然后在黑板上写出“经过”、“过马路”、“过河”、“过桥”、“过生日”、“过节”等词组。学生有了这些词组的帮助，对“过”的动词用法就会熟悉起来了，在此基础上可以进一步增加“过一个小时”、“过几



天”等表达方法，进而强调“过”的动词用法。

有些典型的汉字，在学生学习形音义的同时，结合语素教学，能激发学生对汉字学习的热情，尽快使学生获得学习汉字的成就感。比如“结”字，除了要学生知道其形音义及其结构与用法，一般会讲到“结果”，生活中常用的“结账”也应该教给学生，层次高一些的学生还可以学习“打了一个结”、“中国结”等词组，这样，学习“结”字的用法就生活化了，学起来也就充满动力和生机。

教师还可以设计一种复合汉字卡片，由一个大的正方形组成，这个大的正方形再分成四个部分，第一部分是某个汉字的字形（在米字格中），能说明字义的图片或繁体；第二部分是这个汉字的拼音、笔顺展示，如果是合体字，最好用不同颜色区分不同部件；第三部分是跟这个汉字有关的常用词，常用词可以考虑这个汉字在词中出现的顺序，可以适当给出成语；第四部分是跟这个汉字有关的常用句子或习惯用语、简单的练习。这种卡片在课堂教学中使用，一来方便，二来可以帮助学生对一个汉字有全面的了解。

2. 培养学生拆分汉字的能力

如果学生看到一个新的汉字，马上就能凭直觉感受到它的结构特点。对他们学习汉字是很有帮助的。当然，对于一个从未接触过汉字的外国人来说，要做到这一点是不容易的，笔者曾对德国人、英国人和越南人做过试验，让他们在没有任何汉字知识时看一些汉字，这些汉字有独体字和合体字，合体字有左右结构、上下结构、上中下结构、包围结构等，如“日、旦、汉、语、化、文、具、这、月”等，然后写出这些汉字的字形，从他们写的过程中可以看出，德国学生和英国学生丝毫不明白汉字的结构特点。比如写“汉、语”两个字时，不明白这是左右结构的，“汉”字先写左边最上角的一点，然后写右边的一横，再写左边中间的一点，再写右边的捺笔，完全是凭自己的感觉写汉字。越南学生对汉字结构的感觉虽然好一点，



很快就可以自己默记字形，但是她将“月”字横折钩的方向向右上提，将“化”字的最后一撇写作一捺。看来，要学好汉字，应该要有汉字结构的知识，仅仅从理论的角度告诉学生汉字的结构，学生是很难有感性认识的，不如在学习的时候进一步强化每个汉字的结构特点。独体字重书写的笔顺，合体字就教学生拆分这个汉字的方法，就像剥笋一样，让学生明白自己所学的每个汉字是如何按规律架构起来的，这些部件组合在一起是如何表达字义的。教学生拆分汉字可以通过讲练结合的方式进行，具体要在三个方面入手。

2.1 教学生将一个汉字由整体分析到局部

初教汉字，教师就应该教学生认识汉字的结构，通过自己的书写和讲解让学生初步明白汉字不仅仅是由笔画组成的方块结构，笔画的组合不是杂乱无章的，而是有规律的。独体字一般比较容易讲授，因为大部分独体字都是由象形字、指事字演变而来的，有些汉字适当加入古字形与字义的关系，能激起学生的学习热情，但是有些独体字是不容易记住的，比如“我”字，学生常常会写成“找”，或者在“找”字的左上角加一撇。其实，“我”字的古字形为象形字，本来为一种兵器的象形，后来演变为现在的楷书写法。学生如果能看到老师展示“我”字的写法，并弄清字形的来源，对记忆这个字形会有所帮助。因为“我”这个汉字的字形与作为第一人称代词的字义之间看不出什么必然联系，学生只能死记硬背整个汉字的形音义。

对于合体字，可以引导学生认识其结构特点，从书写顺序、字形与字义的关系、字音与字形字义之间的关系几个方面帮助学生理清其构成方式，从而让学生在学习每个具体汉字时都能聚沙成塔式地获得汉字结构的知识，这样也有助于学生汉字字感的形成。教师要强化构字部件这个概念，将每个独体字或构字部件所代表的音义范围介绍给学生，这样，学生在学习合体字时，就能通过一些学过的构字部件来大致判断该字的结构。比如“结”字，学生如果在学习构字部件“纟”时就知道它常常作为汉字偏旁出现，表示跟纺织、丝线或颜色有关，而



"吉"由"士"、"口"构成这二者都是独体字，那么学生看到"结"字时，会自然地将这个字做层层拆分，这样，教师再分析这个字的结构，学生接受起来就简单多了，如果不经过独体字和常用构字部件的学习，直接教授合体字，随文识字，学生要学会拆分汉字，就得花费更多的时间，事倍功半，说不定拆分汉字的本事还没学会就放弃学习汉字了。

教学生拆分汉字应该在汉字学习过程中自觉地变成一种习惯，也就是说，教师在教一个新的汉字时，要很自然地带出这个过程，而不是过分要求学生记住每个汉字的组成部分。比如"戴"字是个常用字，"戴眼镜"、"戴帽子"、"戴口罩"等都是生活中常用的词组，教学生这个字时，可以先写出字形，然后写出拼音和常用词，之后教发音，可以通过行为展示这个汉字的实际意义，然后在黑板上将这个字拆分，写成"𢦏"和"異"两部分，告诉学生"𢦏"是个整体，是"戈"的左上方有"十"，写的时候将"戈"的横笔写长，这个整体常常用来表示汉字的发音，如在"栽"、"裁"、"哉"、"载"等字中都表音。"戴"字的意思是载之于头，即把东西放在头上，后来词义发展，因此有了"戴眼镜"、"戴帽子"、"戴口罩"等的用法。最后再将这个字的书写笔顺按照先上后下、先左后右的规则演示给学生看。这样讲解，"戴"字的结构就清晰了。

大部分常用合体字的结构都不难拆分，关键是要在教学初期就培养学生用视觉拆分汉字结构的习惯，必须从学习独体字和常用构字部件时就强化这些构字部件所表示的意义范畴，也就是说需要引导学生识记常用独体字和常用构字部件的字形和意义，有了这个基础，以后拆分汉字就容易了。比如"犬"和"犭"，意义有关系，"犬"读为 quǎn，是独体字，也能作为构字部件参与造字，写法不变，如"伏"、"吠"等；而"犭"是常用构字部件，我们称作"反犬旁"，常常出现在合体字的左边，表示跟兽类或凶残有关的意义，如"狼"、"狐"、"狠"等。学生如果记住这些，就可以举一反三。同样，像"水"和"氵"，"心"和"忄"，"金"和"钅"，"食"、"飠"和"饣"等



都是此类问题。

教学生拆分汉字的最初是以老师的分析引导为主的，学生学到一定的汉字量以后，老师可以以练习的方式巩固学生对汉字结构的认识，设计一些练习，比如：

（1）让学生找出一组字中相同的偏旁。例如：

※请找出下列各组汉字中相同的偏旁，并说出偏旁所代表的意思：

①定家字宝客安——宀

②组织结纸红绿——纟（糸）

（2）让学生判断一些汉字的结构。例如：

※ 请找出下列各组汉字中结构不同的那一个汉字：

①让 知 都 体 学 别——

②大 我 自 放 主 中——

（3）给学生一个汉字，老师拆分一部分，让他们写出另外的部分。例如：

※ 请将下列汉字中没有分析完的部分写出来：

①最（曰＿＿＿＿＿＿）

②请（讠＿＿＿＿＿＿）

③还（不＿＿＿＿＿＿）

2.2 教学生用汉字构件组合成汉字

教师除了在生字教学中教学生拆分汉字的结构，还可以在学生学过一部分汉字后，以练习的方式引导学生用构件组合汉字，这个练习设计得好的话，学生不仅能巩固以前学过的汉字，还能加深对所学汉字结构的理解，更重要的是，通过这个练习，学生主动参与，发挥记忆力，还能在组合整字的练习中



区分一些形似字。这样，对形似字的认识增加了，以后阅读和写作时，认错或写错汉字的几率就会减少。

教学生将构件组合成汉字，主要是通过练习的方式进行，重在激活学生脑子里存储的汉字。练习的方式可以多样化：

（1）给学生一些部件，让他们在这个部件的右边或下边加上一个自己知道的部件，组成另一个汉字。

氵——（汉、没、汽、深、汤）
亻——（你、低、停、们 、体）
⺮——（笔、笑、笨、等、答）
艹——（花、艺、苹、草、茶）

这个练习能加深学生对构字部件所表示的义类的认识，并强化该构字部件应该出现的位置。比如上面这个练习完成后，对“氵、亻、⺮、艹”这四个构字部件的意义和常常出现的位置就能有一个比较深的印象了。如果学生做完这个练习还能针对每个汉字说出一到两个常用词，效果会更好。汉字的构字部件中有一批专门充当形旁表示义类，本身不能单独成字的部件，学生如果能很快掌握这些部件所代表的义类以及常常出现的位置，对他们尽早形成字感是有帮助的。

（2）给学生一些部件，让他们在这个部件的左边加上一个自己知道的部件，组成自己认识的汉字。

青——请、情、晴、精、睛　　舌——话、活
京——惊、凉、谅、晾　　东—练、炼、拣
艮——很、恨、痕、狠

这个练习有助于学生对汉字中很多形似字的掌握，汉字构形本着节约的原则，

因此存在着一批形似字这是留学生的一个难点。比如以“舌”字为构件的汉字，我们常常能看到学生在作业中将“生

活”写成“生话”。再比如“东”和“练”字右边的部件，也是学生常常写错的。在教学中，教师应该帮助学生归纳，如写成“练”字右边部件的常用汉字只有“练、炼、拣”三个，别的形似字都是写成“东”，如“陈、冻、栋”，对以后避免写错别字能起到很好的预防作用。加强学生对形似字的认识有很多方式，这里仅从汉字结构的角度出发，让学生在练习的过程中自己去区分、寻找那些自己已经学过的形似字。

（3）给学生一些部件，让他们自己加上一个部件，组成自己学过的汉字。

方——放、访、房、防、纺、旁、仿
舌——乱、甜、活、话、适、刮
良——娘、狼、浪、郎、朗、粮

这个练习比前两种练习的要求更高些，学生面对一个可以单独成字的构字部件，要搜寻记忆中有这个部件参与的其他汉字，需要积累一定的汉字量。另外，汉字的结构方式是有限的，但是汉字构字部件的所在位置却是十分灵活的，它甚至可以出现在不同汉字的任何地方。这对一些学习者来说是个难点。要解决这个问题，关键还是要学生逐渐拥有汉字字感，如果他们对这些可以单独成字的部件的意义先理解了，了解汉字结构的种类，汉字构字的表意和表音原则，那么，这个问题或许就会容易一些。这个练习在于帮助学生加深对合体汉字的结构的理解和认识。

（4）给学生一些部件，让他们将这些部件两两组合成自己认识的汉字。

A. 女　亥　讠　子　扌　丁　舌　羊　氵　礻
（好、该、孩、打、订、话、活、括、祥、详、洋、）

B. 矢　乞　己　氵　口　豆　纟　去　者　页　阝



工　火　讠

（短、吃、记、法、红、都、烦）

这个练习是培养学生汉字字感的，学生拥有汉字字感，做这个练习是不难的。在汉字教学中，有必要训练学生对汉字的这种透视习惯，要让他们见到一个汉字时，首先判断出独体还是合体，合体字要能判断其组成部件，这些部件所代表的大致义类，做到这些的话，他们学习汉字的速度和效率都会提高很多。该练习的 A 跟 B 还不太一样，A 组的部件能组成的汉字是灵活的，比如“亥”可以跟“讠”组合成“该”字，也能跟“子”组合成“孩”字；“羊”跟“讠”组合成“详”字，跟“礻”能组合成“祥”字，还能跟“氵”组合成“洋”字。A 组练习要求学生不但要熟悉这些部件，还要熟悉由这些部件组成的常用汉字，学生的汉字字感越好，完成这个练习的效率就越高。B 组练习只是要求学生在所给出的部件中选择搭配，从而找到自己学过的汉字，这个练习相对 A 组要简单一些，学生不必激活与某个构字部件有关的汉字量，只要看到提示的部件，组成相关的汉字就行，这个练习也是为了训练学生对所学汉字结构的理解，巩固他们学过的汉字。

2.3　重视板书，强调字形的结构，直呼发音，使学生口、手、耳、脑并用

教学生尽快学会拆分汉字，教师还要注意的是教学过程中的汉字板书。现在有不少的汉字教学软件，比如对汉字结构知识的讲解，以及一些常用汉字的笔画和笔顺演示，这对学生来说是很好的汉字学习资源。但笔者认为，这样的软件在教学中运用不够，由于种种原因，大量的语言学习软件如果全靠自学，是很难得到充分利用的。如果用得不好，会适得其反。

汉字学习可以在网上或通过软件进行，但是汉字字感的培养却还得依靠教师在课堂上逐渐的引导和训练，所以汉字的课堂教学任务主要在于培养学生对汉字的形音义的理解能力。那么教师在黑板上所写的每一个汉字都会对学生产生影响：在学

生学习汉字的初期，老师应该书写规范的汉字，遵守汉字的书写笔顺，最好不写行书，因为规范的汉字书写会让学生直观感受到汉字的书写习惯，并成为他们效仿的规范。

在教一个新的汉字时，老师的板书就更需要清楚、正确，在“米字格”中写出所要教的汉字，让学生充分感受汉字的方块特征以及笔画收放有度的合理布局。借助幻灯片展示汉字的笔画和笔顺也是个可行的方法。比如“花”字，教师在板书时，可以先画“米字格”，在“米字格”中写“花”字时，用两种颜色区分“艹”和“化”两个部件，学生就知道“花”字是上下结构的汉字，由“艹”和“化”两个部件组成，另外，在观摩教师的板书时，知道每个笔画的书写顺序。这样，学生对汉字的字形就会有较深的印象。教师在板书的同时还要念出该汉字的发音，如“huā”，当学生明白这个字的字形和字义以后，要求学生大声跟读该字的发音，并且自己练习书写，口中可以跟着念字音。这样，汉字课就变成了教师和学生一起，手、口、脑并用，最后还应适当给出一些与该汉字有关的常用词和一两个由常用词组成的常用句，使学生进入汉语的具体情境中去理解所学的汉字。如“鲜花”、“～（这里可以替换很多词，如‘梅、兰、菊’等）花”、“花钱”、“花时间”等，他们以后很容易在日常生活中通过这些词或词组加深对所学汉字的记忆和理解。

我们说到汉字写得好与坏，最关键的是看学生对汉字间架布局的把握情况，实际上，我们对留学生写汉字的第一要求是不写或少写错字、别字，至于字写得美观与否还是第二位的。要不写或少写错字、别字，既需要学生自己的努力，教师的影响也是很重要的。一个不写或少写错别字的教师，如果再加上规范的书写，相信也会给学生增添学好汉字的信心。有一个榜样般的老师，再在课后辅以一些好的汉字学习软件，相信学生自己也会总结出汉字结构的一些规律的。



3. 从形音义出发，教学生汉字推理能力

教学生学汉字，除了注重汉字的形音义教授外，还要注意从形音义出发，逐渐培养学生的汉字推理能力。对于一个掌握了 3500 常用汉字的中国人来说，这种汉字推理能力是自发存在的，当他（她）遇到一个自己不认识的汉字时，很自然地会运用已有的汉字字感去判断这个汉字的音义，如“箜”和“鞚”，初次见这两个字，我们很可能凭部件“空”去判断这两个汉字的读音，而可能从部件“竹”和“革”去判断这两个汉字的义类。汉字圈的留学生也具备这种推理能力，笔者曾问过几个日本学生，阅读汉语遇到不认识的汉字时，他们也是从部件去推理理解的。对于汉字圈以外的留学生而言，如果他们也具备这种潜移默化的汉字字感，学习汉字，学习汉语就不再烦难了。周小兵在《对外汉字教学中多项分流、交际领先的原则》(1999) 一文中也说道，“在阅读时，碰到不懂的汉字，可以通过已懂的形旁推测大概的字义。有关资料表明，用形旁推测字义，成功率大约在 30%左右。”看来，学生具备一定的汉字推理能力，无论对汉字学习，还是对汉语阅读，都有好处。

要培养学生的汉字推理能力，可以从以下几个方面去把握。

3.1　从偏旁部件推义类

汉字的数量很多，但是构成这些汉字的部件却只有几百个，学生如果很好地掌握了这几百个部件的音义，再学由他们组成的合体字时就会轻松许多。这些常用部件的形音义，学生在学习汉字的初期就应该尽量多地接触、理解和识记，有些部件充当形旁时有特定的写法，这些部件所代表的义类，应该让学生熟记。比如看到“衤”就要想到“衣”，有部件“衤”的汉字的字义一般都与衣服有关，如“衬、衫、裤、裙、袜”等。看到部件“艹”就要想到这个汉字的义类跟草或草本植物有关，如“花、荷、菜、草、苹”等。

我们看《新华字典》的部首检字表，共收录 189 个部首，



如果算上一些部首的繁体写法，则共有 213 个。由这些部首可以组成的汉字有一万多个，应该说 3500 常用字也包含其中。留学生如果对这 189 个部首的形义关系比较清晰的话，他们对汉字结构的认识就有了相当的基础。当然，字典的部首编排，有的不一定完全符合汉字结构的分析特征，如“兰、关、单”字，一般我们在教授时，这些字当做独体字就可以，但是字典却归入“丷”部。

常用汉字中的常用部件，在汉字教学中应充分发挥作用，教师要引导学生注意常用部件的形义关系，做到以后见到这个部件，能马上联想到这个部件所代表的意义，就像我们看见一个熟人的名字，马上会联想到这个具体的人一样。

根据教学实践，学生掌握常用部件的形义不是很难，相反，这些部件所赋予的特别含义有助于学生对部件的理解和记忆。比如，学生第一次学习“山”这个汉字及构字部件，教师在黑板上画出山的轮廓，再给出古字形，学生马上就明白这个汉字的意义，字形很快就记住了，教师只要再强调字音就可以了。教师可以告诉学生，以后凡是有“山”这个部件出现的汉字，意思都和山有关系。这样，学生以后学习“山峰”时，就知道“峰”不能写做“锋”了。

要让学生学会从偏旁部件推汉字的义类，就要让学生先掌握一定数量的常用偏旁部件，我们不妨对 3500 个常用汉字进行分析，得出所有的一级部件，然后选取其中构字频率高的部件，将这些部件有步骤地教给学生。如“月”，既是独体字，也是构字频率比较高的构字部件，教师在教这个字时，可以先教学生形音义。其意义是“月亮”，但是，从“月”这个构字部件在别的汉字中所表达的义类看，“月”作为偏旁，一般表达两个义项，一是表示跟月亮有关的义项，如“朝、朗、朔、望、期”等，但更多有“月”的汉字字义跟肉有关，如“肌、肚、脚、脸、脑、腊、脏、腻”等，还有的汉字中，“月”指的是舟，如“前、俞”等。因此，教师可以将部件“月”的三种义类教给学生，让他们在实践中自己判断。



再比如，“彳”这个部件，不是独立的汉字，但是能跟别的部件组合成很多常用汉字，因此也就成了汉字教学中应该关注的部件，我们不需要学生记住这个部件的读音为chù，但是，这个部件的字形所表示的意义，教师应该教给学生，这样可以避免学生将“彳”写成“亻”。“彳”的古字形显示，这个字在古代就是指道路，所以现在有部件“彳”的汉字意义一般都跟道路有关，如“行、很、役、徘、徊、彷、徨、徐、街”等。学生掌握了这个部件，学习和阅读跟它有关的汉字就容易了。

“页”这个汉字读yè，义项之一是指本子或书中一张纸的一面，今天说的“网页”，也由此意引申而来，学这个汉字时，学生很快能掌握“页”字的形音义，但是，“页”作为构字部件时，似乎不表示“页面”的意思，如“烦、顶、颠、额、题、颊、须”等，学这些汉字时，如果学生已经知道“页”在古代意思就是指人的头部，相信他们就不难理解这些以“页”为偏旁的汉字的形义关系了。

再如部件“疒”，由它参与构成的汉字也不少，如“病、疾、疲、疯、癌、瘪”等，中国人一看就知道，只要有部件“疒”，这个汉字的意义都跟疾病有关。所以，这个部件尽管不是独立的汉字，但作为常用构字部件，也应该教授，学生获得这个部件的知识，能推测出一批有它构成的汉字的义类。

还有“攵”，不能单独成字，古代字形的意思是右手持东西击打。这个部件一般表意，常常出现在合体字的右边，有这个部件的汉字字义一般与手的动作有关，如“教、效、故、敌、放、敏、救、赦、枚、玫、缴”等字。

“爫（爪）”不能独立成字，由“爪”字演变而来，本来的意思是指动物的爪子，后来也指人的手。这个部件常常出现在合体字的上部，有这个部件的汉字字义一般都与用手采摘、抓获有关，如“采、受、舀、孚、妥、爰、爱、奚”等。

“殳”也不能单独成字，古代字形的意思是用手拿东西击打。有这个部件的合体字字义一般与用手劳作有关，如“投、

设、役、殁、股、芟、疫”等。

“宀”也不是独立的汉字，但同样是常用的汉字构字部件，这个部件的古字形表示的是房屋的外部轮廓，意思指房屋，有这个部件构成的汉字意义一般都与房屋有关，如“家、安、实、室、字、宝、宁、宇、完、牢、客、宜、宾、守、灾、审”等。

“矢”为独体字，按照《汉语水平词汇与汉字等级大纲》的标准属于纲外字，意思是指弓箭用的箭头、箭镞。有部件“矢”的汉字意思一般都与箭头、箭镞有关，如“短、矮、知、矩、矫”等。

“灬”不能单独成字，我们常常称作“四点底”，其实也是由“火”字演变而来的，意思是在东西下面燃烧的火焰。常出现在合体字的下部，有部件“灬”的汉字意思一般都与用火烧煮、加热有关，如“热、烈、煮、烹、熟、煎、熊、照、然、熬、熏、焦、点”等。

“罒”不是“四”，作为形旁常常出现在合体字的上部，部件“罒”由“网”字演变而来，因此，有部件“罒”的汉字字义一般都与网有关，如“罗、罚、罢、署、置、罪、罩、羁”等。

“皿”是独体字，按照《汉语水平词汇与汉字等级大纲》标准属于纲外字，本来的意思是指可以盛放固体和液体的器皿。部件“皿”常常出现在合体字的下部，有这个部件的汉字字义一般都跟器皿或器皿的作用有关，如“盆、盘、盈、盐、益、监、盛、盒、盗、盖、盟”等。

通过教授一些常用汉字构字部件的形和义，让学生对汉字的表意特点积累感性认识，逐渐形成根据偏旁部件推测汉字义类的能力。我们所要教授的常用构字部件，有的本身就是独立的汉字，也有的不一定是独立的汉字，但是构字频率较高，这样的部件一定不能漏掉。一些常用的汉字构字部件，它们常常在所构汉字中代表的义类以及在合体字中的位置，都是教师要传授给学生的内容。



3.2 从部件字形所表的音判断新字的发音

汉字字形的表音功能与表意功能相比，要薄弱得多，但是汉字字形的表音还是能找到规律的，有些汉字字形在肩负一定的意义后表音是相对固定的，这些部件在合体字中，有的不仅影响合体字的字义，还影响合体字的读音，有些部件则完全充当声旁，这是因为汉字造字本着节约的原则，汉语的音节只有1600多个，但能表达浩如烟海的汉语词汇，汉字也符合汉语的特点，尽量用相对稳定的造字部件去造新字，这样，很多部件不仅表意，还能在新字中通过表音，从而再表义，比如“取”字，在古代发展到后来肩负表达“娶”的义项，于是再分化出“娶”字，这个字中的“取”不仅表音，还同时表意。学生对汉字表音的这些特点能从个体的汉字中体会到，汉字表音的规律就能逐渐在他们的脑海中廓清。如“青”字，作为构字部件在合体字中，一般都表音，充当声旁，如“晴、请、情、清、静、精、睛、靖、菁、蜻”等，这些字的读音都跟“青”有关。

教师在教授汉字的过程中不妨注意讲汉字字形的表音特点，让他们在学会汉字的同时，掌握这些汉字作为构字部件时常常表示的读音，使学生以后对由这些部件组成的汉字的字音也能有大概的了解。比如“卜”字，本来的意思跟占卜、算卦有关，但作为构字部件，在合体字中常常充当声旁，如“补、扑、仆、朴、赴、讣”等字，只有“外”字是例外。再如“几”，在合体字中几乎都表音，如“机、饥、肌、讥、矶、叽、玑”等。

翻开任何一本按音序编排的汉语字典，我们很快能发现汉语的每一个音节下，常常会存在同音的汉字，这些同音汉字，有的字形完全不同，有的却相近，那些字形相近，字音近似的汉字，其表音的规律正是我们可以总结归纳，在教学中要传授给学生的地方。有的汉字本身有一个读音，但是作为构字部件以后常常表示另外一个读音，如“且”字，我们看到这个字马上就会在大脑中反映出读音为 qiě，但“且”作为表音部件的



合体字都不读 qiě，而是读-u 或-ü 的音，如“组、租、阻、祖、诅、俎、蛆、沮、咀、狙、疽、苴、趄、龃”等字。教“且”字时，我们可以在学生掌握了“且”字的形音义后，告诉他们：这个字作为合体字的构字部件时，表示的读音为-u 或-ü。

在汉字教学中，我们可以尽量找到一些声旁部件的规律传授给学生，让他们以后遇到相同的部件时多一些帮助判断字音或字义的因素。如“隹”字现在不属于常用汉字，但作为构字部件，很多合体字中都能见到，像在“雀、携、隽、集、焦、售、雄、雌、雏、雕、雇、难”等字中，“隹”是作为形旁出现的，主要表示汉字的义类，这些汉字的意义原来都与鸟有关。但是在“推、堆、维、唯、谁、锥、椎”等汉字中，“隹”仅仅作为表音的部件出现，是声旁。部件“隹”在汉字教学中，尽管不是常用汉字，但应该教授。像“隹”这样的部件，理想的教学方法是，注意将表意和表音两种情况分开，比如先出现表意的汉字群，让学生明白“隹”在合体字中的义类，过一段时间再出现表音的情况，这样学生就明白了“隹”这个部件在汉字造字过程中的作用，以后阅读遇到有这个部件的汉字，根据具体语境，他们可以自己试着判断“隹”是表意还是表音。

再比如部件“艮”gèn，也不属于常用汉字，但由它参与组成的常用汉字却不少，如“很、恨、痕、狠、恳、垦、跟、根、艰”等，这些汉字中，只有“退”和“艰”的读音跟“艮”相差较远，其它的字音韵母都是 en，这个特点，我们不妨在教学中告诉学生，看见有部件“艮”的合体字，读音韵母一般都是 en，学生不一定要明白部件“艮”的意义。

常用汉字“方”，现在常常用来指方形或方向，如“四方形”、“前方”等，它还是一个活跃的构字部件，有此部件的合体字，字音一般都跟“方”接近，如“放、访、房、芳、防、纺、仿、坊、妨、肪、昉、旁、彷”等，“方”作为合体字的构字部件，表音是明显的。教这个汉字时，可以为学生考虑得更远一点，告诉他们这个汉字作为构字部件时一般表音，学生



有此印象，阅读时对相关汉字的字音就能有大致的把握了。

再比如“吉”字读 jí，作为合体字的构字部件时，它常常充当声旁，而且表示的读音跟“吉”本身不同，如“结、洁、拮、诘、劼、桔”等，都读 jié。像这样的表音部件，学生了解得越多，他们对汉字表音的特点就越熟悉。

当然，汉字字形的表音是复杂的，有的构字部件，在不同的汉字里可能表示不同的读音，这可能是由于语音演变的原因，如“告”字读 gào，参与造字时，有的合体字的读音与 gào 相近，有的却表示另一种读音，如“浩、皓、造、诰、窖、糙”等字的读音与 ào 相近，而“酷、喾、梏、鹄”等字的音则韵母都读 u。再如“曷”字，也不是常用汉字，读 hé，作为构字部件时，它常常充当表音部件，并且可能表示三类不同的音，像“喝、渴、褐、葛”等字的读音与“曷”相近，韵母都是 e；一样的部件有不同读音，这样的汉字是学生学习的难点，但是教师可以在学生学习完一个部件的相关汉字后，及时帮助学生归纳总结，可以通过一些汉字及其常用词的练习，加深学生对这个部件出现在不同汉字中表音特点的认识。

4. 从汉字所表义项的发展引导学生常用词的学习

我们平时认识事物，总有点先入为主，比如我们常常说了解一个人的时候，有第一印象，这个第一印象有多少科学性，很难说，但我们一般都很在意对人的第一印象。学习知识时，每个学习者的个性特点都会有所不同，对所学内容的感受程度和理解程度也不会完全一致。比如，笔者小时候犯过一个极其低下的错误，当时看寓言故事、连环画，看到的山羊，都是有胡子的，而且，很多故事里也会有“山羊公公”这样的称谓，自己就想当然地认为山羊都是雄性的，绵羊一看就是毛茸茸的，温柔可爱的样子，于是在脑子里认为绵羊都是雌性的，这个观念一直戏剧性地存在着，直到成年，偶然的一次机会，跟人聊起，才恍然意识到自己的可笑。另外，曾经接触到三岁左右的孩子，跟她介绍一个她没见过的人，只是告诉他，那个人

姓“马”，当时她好像明白了，但以后，一次在看电视的时候，看画面中奔腾的马群，她忽然大叫，“马叔叔！马叔叔！”。在她的脑子里，马就是那样的。姓马的人她没接触过，没有印象。

在汉字教学中，结合汉字所记录的词所表示的义项，引导学生对那些涉及该义项的常用词进行学习，同样可以提高学生汉字推理能力，这样的内容在汉字教学的高级阶段更为合适。学生接触到词的不同义项时，往往会觉得复杂，很难记住那么多义项，我们自己在学外语时也有相同的感受，翻开英文词典，一个简单的单词，下面附有好几页的义项说明，这样的词是比较难掌握的。汉字的特点，在于很多汉字本身就具备造意或本意，我们在教学时，应充分考虑到这个特点，针对所教汉字所记录的词的不同义项，分别找出跟这些义项有关的常用词，传授给学生，使之在学习这个汉字的同时，就接触到不同的常用词，从而加深理解。

当然，引导学生对含有相关义项的常用词的学习，要把握好适当的度，不然学生会觉得压力大。每个汉字都这样教，也不符合汉字学习的规律，在时间上也不允许。我们提出这一点，只是为了强调在汉字教学中，特别是中、高级阶段，这也是提高学生汉字推理能力的一种方法，跟其他方法结合使用，重在培养学生的汉字感，增加汉字教学的丰富性和趣味性。

比如“牛”字，学生最初学习的时候，知道的意思是其基本的义项，即指可以用来农耕或食用的动物。以后在阅读中遇到“牛市”、“牛脾气”、“牛鼻子老道”、“吹牛”、“这个人很牛。”等语境时，一定会觉得茫然，这些语境中为什么要用这个“牛”字呢？可能有人会说，这是词汇教学的内容，而实际上，汉字教学跟汉语词汇教学不能截然分开，二者应该互相结合，汉字学习的目的不仅仅是让学生会写这个汉字，更重要的是要让学生在学习这个汉字以后，促进汉语词汇的积累，为以后的阅读和写作做准备。因此，在学生学习“牛”这个词时，我们不妨就将“牛市”、“牛脾气”、“吹牛”、“这个人很牛。”



等常用的义项结合语境，介绍给学生。而且，他们在学习了形音义之外，对汉语中这个词的常用语境也马上能接触到，这样会促进他们对相关语境的学习，这样的汉字带词积累得越多，学生的词汇量也就自然地扩大了，这对他们的阅读和写作都会有好处。

结合汉字的学习，引导学生对相关常用词进行学习，主要向他们介绍那些常用义项，而不是像字典内的义项罗列，一项不漏。学生学习外语，如果能常常有成就感，便能更有效地促进他们对这门外语的学习。我们在介绍常用义项时，结合现在的汉语口语环境，使学生学完就能用。那些不常用的义项，可以先不考虑。如学“老”字，学生学会他的形音义后，最好还要知道怎么用，如做形容词时，可以说“老人”、“老朋友”、“老样子”；做副词时，可以说“老＋V”，如“她老迟到。”可能的话，可以教学生形容词的更多用法和动词的用法，如“肉烧得太老了。”“她老着一张脸进来了。”学生了解“老”字的这些语境，以后阅读或写作相应地会容易得多。

比如“红”字，老师可以介绍这个汉字字形所蕴藏的文化内涵，左边是“纟”，与颜色有关的字跟古代人的服色有关，而古人对服色的重视，又反映古人对纺织业的重视。另外，在学生掌握了该字的形音义之后，教师可以选取“红”的常用义项，介绍一些常用词，或常用语境，如“红得发紫”、“脸红”、“他俩几十年没红过脸。”等。他们对这个“红”的具体用法就会有更丰富的感受，因为他们在脑海中储存了不同的语境。

这种教学方法应该算是以字义为中心的汉字教学，古代的汉字启蒙教材多是结合字、词、句进行常用字教学的。现在很多专家学者也都主张汉字教学要注重形音义，更要注重以字带词，以字带常用语境，李开在《论常用汉字的语像习得》（1999）一文中谈到，“借助于词语进行汉字教学，大有利于字义的了解。”“字义的讲解和识取，借助构词是重要途径。”事实上，汉字教学离不开汉字所记录的汉语常用词或句子，看中国现在的幼儿、小学生识字教学，一般都紧紧依靠常用词或朗

朗上口的韵文。比如三到四岁的孩子在幼儿园学习识字，老师先教的是一个个的常用词，如“太阳”，先给孩子看太阳的图片，然后指着教室外的太阳告诉孩子，这个图片上画的就是“太阳”，孩子知道了意思以及读音之后，教师再展示出“太阳”的写法，孩子记住这两个汉字是先靠意义、读音，然后再涉及字形的。他们认识了这两个汉字以后，并不会书写，但是用这种方法，孩子能快速学会很多汉字。这说明汉字教学抓住字义进行是有效的。现在在汉字教学中注重以字带词，以词带句甚至以字组成成段的文字的汉字教学教材很多，如张静贤的《现代汉字教程》（1992）、张朋朋的《现代千字文》（2001）等，都是此类不错的教材。

留学生是成年人，会自己思考和学习，能同时接受不同的义项。如“吃”这个汉字，老师要让学生记住形音义还不够，还要让学生知道它在汉语词汇中的角色。如，做动词可以说“吃饭/点心/水果/零食”等，还要明白“吃力”、“吃亏”、“吃苦”、“吃惊”、“吃闭门羹”等的用法，高级水平的学生还可以学习“吃不消”、“吃紧”、“吃重”、“我才不吃你这一套呢!”等用法，从以“吃”为中心的词来看，这些词的构成是形象化的。汉语的词汇有很多都有此特点，如果在中高级的汉字教学课中注意总结汉字的构词特色，也有助于更好地学习这个汉字。让学生明白这个汉字在汉语词汇中的语境位置，还有利于阅读和写作。

再如“花”字，老师要让学生见到“烟花”、“水花”、“浪花”、“眼花”、“花时间”、“花功夫”、“花钱”、“花心”、“头发花白”等时，能明白这些“花”的含义。让学生能更形象地感受到这个汉字在词汇中的价值。法国白乐桑的《说字解词》（2002）一书很好，将汉字的解释分别列出初级、中级、高级三等，既能做汉字教材，又能当工具书使用。我们的汉字教学在中、高级阶段可以结合汉字与汉语词汇的特点，以字带词，引导学生进行相关常用词的学习。



5. 从汉字形义联系引导汉字蕴藏的文化

说到汉字文化，似乎不属于汉字教学课的范畴，学生在汉字学习的初期，教师的确也不应该过多讲授汉字蕴藏的文化，汉字学习初期，学生重在了解和记忆汉字的形音义，了解汉字的结构特点。但是到了中、高级阶段，适当接触一些汉字文化，有助于学生进一步认识汉字所包蕴的汉语文化，而且有些汉语词汇的学习，适当通过汉字字形的讲解介绍汉字中蕴藏的汉语文化，能引起学生对汉语学习的更大兴趣，从而使汉语词汇学习与汉字学习融合在一起，互相促进。通过汉字，我们的确能窥见汉语文化历史长河中的斑斓色彩。在中高级阶段，适当增加一些汉字文化的内容，能使学生对汉字有进一步的认识，从而也使他们的汉语词汇学习融入汉语文化的范围，到了中高级，使学生具备接受汉字文化的汉语条件和心理条件。

我们可以从汉字的形义联系出发，引导学生理解汉字中蕴藏的汉语文化。比如，在初级阶段，就能学到很多有“心”这个部件的汉字，教师可以结合有关的汉字文化进行教学。笔者曾经多次在中级汉语班级试过这种方法，发现经此方法讲解的汉字，学生印象深刻，而且以后运用得比较自如。如在教与“心”有关的汉字时，当“心”充当形旁时，不妨介绍一些与“心”有关的汉字文化：古人认为人的思维器官是心，因此在造字时将很多与人的思维或意识活动有关的意思，用“心”去展示和表达，如“思、想、念、志、忘、态、忠、恋、悲”等，“心”作为部件，还写做“忄”，如“怀、情、忆、怜、悟、怡、恼、恨、惜、悔、愧、惊、愉、惭”等字。学生了解这一汉字现象与汉民族思维的关系以后，对有“心”或“忄”组成的汉字，会有更丰富的认同感，这对他们学习汉语词汇也有益处。

再如，学到“鲜美”这个词时，老师除了教学生词的形音义以外，还可以从这两个汉字本身去讲解一点汉语文化：这两个汉字中都有一个相同的部件“羊”，为什么呢？这跟古人的

观念有关，在古代，羊是美味和吉祥的象征，因此，“鲜美”这两个汉字有“羊”就不奇怪了，另外“美、羡、羹、样、羞、善”等汉字中都有“羊”，也是同样的原因。还有，讲“群”这个汉字时，除了强调这个字的结构和音义外，教师可以告诉学生，“群”字的右边是“羊”，因为“羊”这种动物喜欢群居，每群羊都有自己的首领，所以叫“领头羊”。古人造字时，“群”字的表意偏旁选择得很有代表性。对于中高年级的学生来说，这样学汉字，既能生动地感受汉语文化，又便于理解记忆所学汉字，减少了汉字学习时的枯燥。

从汉字形义联系引导汉字蕴藏的文化，并不是说每个汉字都该挖掘其隐藏的汉语文化，那样就变成了汉字文化课，我们可以根据具体的情况，结合相关汉字字形，将一些典型的、明显的汉字文化简单地介绍给学生，只要有助于他们理解记忆所学的汉字，并且对他们以后学习相关词汇有帮助即可。用这样的方法介绍一些汉字以及汉语词汇，有助于学生进入汉语学习的氛围。

再如“笔、墨、纸、砚”是中国传统的文房四宝，教师不妨从四个汉字的字形去稍微解释古代文房四宝所选取的材料：“笔”字从“竹”，跟竹子有关，以前的毛笔，笔管一般都是竹制的；“墨”字由“黑”和“土”组成，这种东西的确是由一种松香制成，以前的墨为黑色，块状，像土；“纸”字左边是“纟”，这个部件跟丝线或纺织有关，“纸”字的写法，表明纸的来源，古代没有今天用的纸，倒是有帛书，就是织出来的；“砚”字更是一看便知，这个字的字义跟石头有关，古代砚台的制作的确取材于一种石头。在教学中，如果这些解释再配合实物展示，相信学生对其形音义会有更具体的了解。

中国的传统文化是重感性思维的，汉字的造字就很好地体现了这一点。《易经》中早有阐述：“观乎天文以察时变，观乎人文以化成天下。”《说文解字·叙》云：“仰则观象于天，俯则观法于地，观鸟兽之文与地之宜，近取诸身，远取诸物。”汉字根据表意部件，可以分出很多类别。在学生的汉语学习中



高级阶段，适当增加一些汉字中蕴藏的汉语文化知识，对学生来说，是加深汉语理解的一个推动器。如学到与“贝”有关的汉字“赚”时，教师可以简单告诉学生，有“贝”的汉字，意义一般都跟财物有关，因为“贝”在古代曾经被当做货币使用，所以“赚钱”的“赚”左边是“贝”。汉语中很多跟财物有关的汉字都有“贝”这个部件，如“贸、财、贡、责、贤、贪、货、贩、购、败、贿、赂、贯、贺、费、资、赋、赐、赚、赠、贱、贷”等字。再如，“笔、管、笛、箫、策、简、篮、筷、签”等字都有部件“竹”，反映了这些汉字所表达的意义跟竹子有关，古代做这些东西的材料都需要竹子，尽管今天的“笔”已经不全是毛笔的，但是这个汉字牢牢地记录了笔的历史。这些汉字也反映了古人对竹子的认识和利用。像这样的汉字文化，不需要讲得很深奥，学生也会很感兴趣。

在教学中可以适当讲解与词义有关的文化内容。如学“典、册、编”等汉字时，教师就可以借助字形与字义诠释一些与这些汉字本义有关的文化，古代的书曾经以竹简、木简的形式出现，那时还没有现在的纸，一片片书写或刻好字的竹简用皮绳穿起来，不看时卷起来，因此今天还有“卷”这个量词。“典、册”这两个汉字的古字形就简单地记录了古代简册的样子。学生了解这些，对这几个汉字的印象会加深，同时也对汉字的造字思维有了形象的认识。

学生学到汉语中高级阶段，一般对汉语文化有着浓厚的兴趣，那时，汉字教学结合一些汉语文化的内容，对学生而言，也可以说是对汉字的再认识。如学生可能能记住“开始”这个词的写法，但是“始”为什么这样写？不一定会去关心，到了中高级，讲到“原始”、“创始人”等词时，就可以根据“始”这个汉字去发掘古代文化，帮助学生理解女性的历史地位在汉字中的体现。“始”的古汉字是一个女子发号施令的意思，也就是说，“始”指始祖，早期女性的地位是很高的。另外，有部件“女”作为形旁的汉字，很多意思跟女性的美丽、妩媚有关，如“好、妙、娇、婵娟、娉婷”等，也有很多意义是不太

好的，如“妾、奸、妒、妨、嫉、奴、婢”等。这反映女性在古代社会上地位的变化，男尊女卑的思想从这些汉字中能看出来。学生知道这一点，以后看到有部件“女”的汉字，马上就会想到这种观念，结合具体语境，更容易感受到汉字的意义。

当然，可能有人会说，汉字文化的内容太专业化了，一般的中国人也未必会了解汉字中蕴藏的什么文化。这种说法有一定的道理，但是，留学生跟中国人不同，他们没有汉语文化的底蕴，也没有汉语言环境的浸染，让他们接触一些汉字中蕴藏的文化，可以一箭三雕：学习字形，了解字义，熟悉该汉字所承载的汉语文化。学生的汉字文化知识越丰富，对汉语的了解就会越深入，因为汉字是记录汉语的。中国人不知道汉字文化，同样可以通过别的途径获得汉文化方面的知识，那是因为我们从小就说汉语，用汉语思维，已经适应了汉语的思维习惯。但是，如果一个中国人对汉字的文化有一定的了解的话，对他/她的汉语表达、书写、阅读能力也是有帮助的。

其实汉字教学中，教师要涉及汉字文化的知识，并不是什么高深困难的事，因为关于汉字文化的研究，国内外已经有很多专家学者的著作，我们完全可以吸纳学者专家的研究成果，在教学中用适当的方法传授给学生。这样，一方面对学生学好汉字有益，另一方面也能自然地弘扬汉语文化。学生对汉字文化有了一定的了解之后，对他们学习汉语词汇也是有启发的，比如，汉字的造字重感性思维，这跟汉语词汇的特点是一致的，汉语词汇也富有形象性和生动性特征，比如“瓦解”、“网罗”、“云集”、“势如破竹”、“冰凉”、“风驰电掣”等词或词组，都是十分形象的表达。在汉字教学中，结合汉字的形义联系，适当介绍其中蕴藏的文化，是汉字教学的一种不可不用的方法，从教学实践来看，留学生大都对这种教学感兴趣，而且学习效果显著。

6. 形似字教学

张静贤在《现代汉字教程》（1992）中统计，现代汉语普



通话共有1152个音节（不含轻声），这个数字跟汉字的数量一对比，马上就能得出汉字中存在很多同音字的结论。而且，大部分汉字是形声字，这样表声的部件可能跟不同的形旁组合成不同的汉字，从字形上看，又出现了大量形似字。在教学中，笔者就常常发现学生将“车”、“东”混淆，这两个字对中国人来说，写错的机会可能很少，但对没有汉字字感的留学生而言，却极难区分。

产生汉字形似字现象的原因很多：有的是因为声旁相同，形旁不同；有的是因为汉字简化，如“车”用草书字体作为简化字，“东”也是简化字，这样造成二者形似；还有的是因为汉字的造字法造成的，如“未”和“末”，“土”和“士”，“已”和“己”等等。汉字中的形似字有多少呢？杜智群编的《形近易误字八百组》（1984）一书中列了800组形似字。当然，这本书所列的形似字中，很多字不在《汉语水平词汇与汉字等级大纲》的范围之内，所以对留学生来说，要掌握的形似字的数量不会有那么多。但是有些汉字在中国人眼里不是形似字，而外国人认为是形似字，如“明”和“朋”，“车”和“本”等。

形似字容易写错，主要在于那些汉字中相同的部件容易引起人的错觉，学生在学习时，要更多地关注那些形似字的形异之处，教师要抓住形异之处强调其音义的差别，从而让学生从细部去理解形似字的区别特征，就像我们第一眼看到双胞胎时，即便已经做过介绍，第二次再见面时，可能还是会分不清谁是谁，因为我们没注意积累双胞胎的区别特征。教师可以根据平时的教学经验，归纳一批学生容易错的形似字，找出区分这些形似字的方法，在教学中教给学生。另外，还应该对常用字中的形似字作一个统计，看看究竟有多少组形似字，在汉字教学的不同阶段，都要注意教学生区分形似字。

区分形似字，可以从形音义三方面着手，但是仅从音的角度去区分形似字，是效果最不明显的，因为学生对形似字的误解主要是由于字形的相似造成的，如果他们不能很好地区分两

个相似字形的形义差别，就不可能在使用中准确判断。比如“乌”和“鸟”，学生如果两个汉字都学过，印象中有“乌”也有“鸟”，二者的音义都像编码的程序一样储存在大脑中，可是在调用时却因为二者形似而出错，学生要写“乌云”时，可能脑子里反映的是“乌云”的音义，但是写时却可能因为“鸟”字的干扰而写成“鸟云”。要区分形似字，最好还是从字形着手，找形似字的字形差异，然后从形异之处去理解字义，这样再带入相关的常用词或更多的常用语境，可能效果好得多。

就拿“鸟”和“乌”来说，从俗文字学的角度，我们不妨让学生记住“鸟”这个汉字中的那一点，那一点可以视为鸟的眼睛，当然，给学生看这个字的古字形，学生一下子就能理解这个字所代表的意义了，但是这样讲解现代汉字“鸟”中这一点，学生大概也容易记住。在学习“乌”字时，可以告诉学生，“乌”也是一种鸟，但是这种鸟全身都是黑的，黑得连眼睛也很难分辨，所以跟“鸟”不同的是没有那一点，“乌”的意思就是黑色的，“乌鸦”是黑色的。“乌贼”就是章鱼，因为它在遇到危险时吐出黑色的液体从而逃走，因此得名。这样讲解以后，相信学生再见到这两个字时，脑子里就因为那一点的差异而加以区别，读错、写错的可能性就小了。

再比如，学生常常将合体字的“讠”旁写成“氵”旁，如在平时的写作练习中，“活”与“话”，“渴”与“谒”，“汁”与“计”，“洋”与“详”等等，经常混淆，可能是因为中国人自己在写这些汉字时，行书的写法居多，写出来的效果“讠”、“氵”差不多，教师在板书时要特别注意这样的汉字，尤其是学生在学习新的汉字时，最好不要写行书，因为那样不利于学生理解汉字的笔画、笔顺和结构。学生如果知道“讠”和“氵”各自代表的意义，那么就会知道“话”跟“活”是不同的汉字，教师在学生写错这两个字的时候，应帮助他们区分二者的差别：“话”左边是“讠”，只要有这个部件，其意义都离不开与嘴有关的动作，都跟语言表达有关，因此我们常常说



“说话”、“话语”、“话说……”、“一番话”等等；“活”字的左边是“氵”，意思是“水”，做形旁时出现在左边，有这个部件的汉字意义都跟水有关。“活”本来的意思是指河水流动的声音，后来引申指流动的、有生命的，大概生命也在于运动不息，所以有“活着”。另外现在常用的词还有“生活”、“活动”、“干活”、“活物”、“活水”、“活灵活现”、“活学活用”等。学生从字形的差异上了解了两个汉字意义的不同，相信以后在运用这两个形似字时，会减少错的几率，至少不会再写出“生话”（应该是“生活”）这样的错词了。

区分形似字，不仅仅是在学生学习新字时注意联系已经学过的形似字，讲授形义差别，最重要的是在学生的实际运用中，抓住学生的错误，重点讲解，给学生留下深刻的印象。对学生来说，形似字的学习是不容易的，对教师而言，教学方法应该是多样的，教学场合是多变的。形似字的教学，不应该仅仅局限于汉字课。学生在词汇学习、汉语阅读、汉语写作等课型中出现的形似字错误，教师都应该及时帮学生理清错误根源，只是在批改作业时帮他们写出正确的写法是不够的，学生不明白形似字的形义差别，下次还是会错。比如在汉语中级班的写作课上，针对好几位学生将“没”写成“设”，将“问”写成“向”的情况，笔者在讲评时仅仅详细讲解了“没”和“设”的形义差别，对“向”、“问”写法仅仅做了强调，希望学生注意。等到下一次写作练习时，发现“没”写成“设”的情况没有了，但是，还是有学生将“问”写成“向”。

区分同音形似字，还可以借助常用词，因为在很多常用词中，这个汉字所代表的义项一般是固定的，如“历”和“厉”两个汉字，既是形似字，也是同音字，学生常常会用错。如“经历”写成“经厉”。“日历”写成“日厉”，而“厉害”又写成“历害”，“严厉”写成“严历”。出错的学生通常不知道这两个汉字的形义区别，教师可以从字形一直解剖到常用词或更多语境，让学生明白这两个汉字的意义所在。“历”是形声字，“厉”不是，但二者都是简化字，所有跟“历”有关的常用词

或语境都跟时间、经过有关，如“历史”、“历时”、“学历”、“经历”、“阅历”、“日历”、“历历在目”等，而“厉”中的“万”是由“萬”简化而来的，“萬”的古字形就是蝎子的形状，所以“厉”字取蝎子在“厂”下，当然让人生畏，因此跟“厉”有关的常用词或语境都离不开严厉、严肃之意，如“厉害”、“严厉”、“厉兵秣马”、“色厉内荏”等，给学生讲清两条意义线索，而且各自贯穿一些常用词，相信学生以后再遇到这两个汉字时，脑子里不再会是一团浆糊。

教师还可以针对学生常常容易出错的形似字，设计一些辨析练习。复旦大学王国安主编的《标准汉语教程》中级（1、2、3）教材差不多在每课都有辨析同义词的练习，学生对这个练习是又爱又怕，受此启发，无论汉字课还是别的课型，是否也能适当涉及一些关于形似字的辨析练习呢？练习方式可以多种多样，例如：

（1）给出几组形似字，要求学生给每个汉字写出拼音和至少两个常用词：

例如：外：________（拼音）________ ________（常用词）

处：________（拼音）________ ________（常用词）

（2）给出一组形似字以及拼音，请学生在下面给出的常用词空格处填上适当的汉字：

例如：（灸 jiǔ　炙 zhì）：针______　残羹冷______

脍______人口

（译 yì　泽 zé）：沼______　翻______

编______　润______

光______

（坐 zuò　座 zuò）：请______　______位

一______山　______车

讲______



（3）改错字练习：教师给出常用词或句子，其中有一些易写错的汉字，让他们找出错字，写出正确的汉字，从而加深对这些汉字的运用。）例如：

a. 锻练　　炼习　　（炼、练）

b. 我很喜欢这本书，但是去了很多书店，还是卖不到。（买）

c. 我听了天气预报，明天晴天。（晴）

d. 这件衣服要慰一慰才能穿。（熨）

（4）可以写出一些包含形似字的句子或段落，请学生朗读：

a. 我从未想过他周末会来看大家。

b. 他跟别人不一样，喜欢中午喝牛奶。

c. 你可以向警察问路。

d. 陈老师的脸一阵红一阵白。

e. 口渴了，就喝冰箱里的水。

形似字是汉字学习中的一大障碍，但是，教师抓住时机进行教学，从形音义三方面引导学生剖析形似字的特征和区别，加强这些汉字在常用语境中的运用练习，可以较好地解决这个问题。

7. 多音字教学

汉字中存在一定数量的多音字，多音字就是一个字形有多个读音。这在汉字中存在两种情况：一种是多音同义字，一种是多音异义字。汉语多音字中的多音同义字不太多，大部分是多音异义字。

多音字的存在给朗读和理解汉字带来一定的困难，因此，正确辨别多音字是必要的。实际上，一个字形的多个读音，很多都决定于它要表达的具体意义或它的用法。有些多音字只是因为书面语与口语不同，容易区别，如：勒——lē（悬崖勒马），口语读 lēi（勒紧裤带）。血——xuè（心血）；口语读 xiě

（流了点血）。还有些多音字是因为一般用法与特殊用法而存在不同的读音，如：区——qū（区别）；用作姓氏读 ōu。术——shù（技术）；用作中草药名，读 zhú。更多的情况，还是不同的读音所代表的意义与词性就不同，如：畜——作名词读 chù（畜生）；作动词读 xù（畜牧）。挨——表示依次、靠近，读 āi（挨家挨户）；表示遭受，读 ái（挨打）。在对外汉字教学中要注意多音字的不同情况，尤其那些读音不同，意义和词性就不同的多音字，即多音异义字。

在现代汉语常用字表的 3500 个常用字中，多音字的比例还是不小的，苏培成在《现代汉字学纲要》（2001）一书中说："多音多义字有多少？据统计，《新华字典》（1971 年）有 734 个，约占总字数的 10%。《现代汉语常用字表》中的 3500 个常用字，多音多义字有 405 个，占总数的 11.6%。《辞海》（1979 年）有多音多义字 2641 个，总字数是 11834 个，占总字数的 22%。"汉语多音字中的多音同义字不太多，大部分是多音异义字。这样的现象尽管在常用汉字数量上不占多数，但也是学生学习和应用中的难点，所以中国有多音字的字典。李大遂的《简明实用汉字学》（1993）一书中有常用多音字表。一个汉字具有两个或两个以上的读音，如果仅仅只是音不同，不存在意义的区别，对学生来说还不算什么大问题，比如常用汉字中的"熟"可以读 shú，也可以读 shóu；"血"可以读 xuě，在口语中也可以读 xiě，这些汉字有不同的读音表示的是相同的意思。但是，有些汉字，读不同的音，意思就不同，或者词性就变了，这样的情况就容易让学生迷惑了，在不同的阅读环境下，究竟该读哪个音呢？比如"朝"字有两个读音，在"朝阳"、"朝夕"中读 zhāo，而在"朝代"、"朝南"中读 cháo；"了"字在"了解"、"V＋不得"中读 liǎo，而作为助词时读 le。这样的汉字在不同的语境中，读错的话就让人费解。多音字教学，尤其是多音异义字教学，从很大程度来说应该是跟汉语语境结合十分密切的教学，同一个汉字，不同读音就代表不同的意义或者不同的词性，学生在学习这些汉字时就该明白这一



特点。

7.1 注重多音字音与义的联系

由于多音字一般为多音异义字，也就是同形字，让学生注意一个汉字的不同读音跟不同字义之间的关系，通过辨别字义去辨别字音，比单独死记不同的字音要容易得多。汉字的不同读音，离开意义的依托，就无所谓个性了，没有个性的东西不易识别和记忆。对多音字，在学生第一次接触时，就可以同时展示不同的读音，强调读音不同，意义也不同，学生见到这个汉字的时候，脑子里马上就会反映出所学到的读音，再根据具体的语境去判断它该读哪一个音。这样的巩固练习次数多了，学生自然就具备了区别多音字的读音与意义的能力。

对多音异义字，在教学中要注重音与义的联系，如“和”字，作连词、介词时读 hé，如“我和她”、“学生和老师”等，在“和气”、“和好”等词中也读 hé，作动词还能读 huó，如“和面”，但在“附和”一词中要读 hè，而打麻将时手中的牌符合赢牌规则了，要说 hú，如“她又和了。”这么多的发音，一定会让学生晕头转向，因此，在教这个汉字时，老师就可以根据不同的义项，与常用词一起教授，在强调义项的同时强调这个汉字的不同读音，学生有能力接受和理解这些读音和义项。同时，学生知道这个汉字的不同读音和意义之间的关系后，能引起对这个汉字读音及意义的注意，以后可以减少读错的概率。再如“还”字，学生在初次学习这个汉字的时候，根据以前的经验，似乎都先教学生念 hái，以后在课文中出现做动词的“归还”之意时，再教学生去记住 huán 的读音。实际上，学生在初学“还”字时，就可以接触 hái 和 huán 两个读音，教师可以通过不同的常用语境，让学生知道“还”这个汉字的读音，如作副词时的“还”要读 hái，作动词时要读 huán。学生要准确地判断多音字的字音，将汉字的音义还原到汉语语境中是比较有效的，而死记只适合短时记忆，如果将汉字的读音与字义联系起来进行理解记忆，学生比较容易掌握这个汉字的音义特点。再如“落”字，学生知道读 luò，但是以

后再遇到要读 là 时，就容易读错了，老师不妨直接在教“落”这个汉字时先将使用频率高的读音 luò 教给学生，并且告诉他们相关的常用词，如“落花”、“落地”、“落泪”、“落后”、“落日”等读 luò，同时还可以有 là 的读音，像“别落下我!”当然，多音字不同读音所表示的意义，其常用等级不一样，教师在教使用频率高的读音时，一定要提醒学生注意这个读音所表示的意思，以及相关常用词或搭配，还要让学生知道这个汉字别的读音及其意义，使学生在脑海中对这个多音字留下初步的印象，以后在学习使用频率低一些的读音及所表意义时，再反复强调这个多音字的音义特点，让学生从音义关系，以及相关表达的角度去生动形象地理解多音字。对于那些读音不同，但是汉字等级相同或相近的多音字，可以要求学生同时学习和理解这个多音字的不同读音和意义，用常用词或搭配加深学生的印象，帮助他们理解和记忆。如“种”字，读 zhǒng，单独使用时是甲级词，而读 zhòng 单独使用时是乙级词，教师可以同时要求学生掌握这两个读音以及相关用法，读 zhǒng 时，一般作名词或量词用，如“种子”、“种类”、“种族”、“火种”、‘“一种人”、“一种水果”等，读 zhòng 时，一般作动词用，表示种植之意，如“种树”、“种植”、“种地”、“种瓜得瓜，种豆得豆”等。

《汉语水平词汇与汉字等级大纲》中，甲级字（800 个）和乙级字（804 个）中就有 100 多个多音字。这些多音字中除了极少数是多音同义字以外，都是多音异义字。多音同义字一般是一个汉字有两种读法，如“血、熟、这、那、哪、谁”等字，这样的汉字学起来较容易。但是多音异义字却不同，学生在学习这个汉字时，应该明白它读不同的音所肩负的使命，这有利于以后的阅读和常用词学习。比如“便”字，我们要告诉学生可以读 biàn，如“方便”、“简便”、“便利”等，还能读 pián，如“便宜”。学生在初学时就对这个多音字有一定的印象，以后在不同场合遇到，再继续加深对这个汉字的印象，这样会使多音字的理解和记忆变得相对简单些。汉字大部分是可



以充当汉语的语素的，因此对汉字的字音教学的重视，也意味着让学生通过对汉字字音特点的理解，建立更全面的汉字字感。

冯丽萍（2002）认为：关于字音在字词识别中的作用，“目前认知心理学研究在这方面所得出的比较一致的结论是：在成年熟练读者中，字形所提供的语音线索对读者的汉字加工和表征都有重要影响。以儿童为被试的实验结果表明：儿童的汉字读音也是受到汉字表音规律影响的，且这种影响随着年级的提高，语文能力的增长而发展。同时，有关双语学习理论的研究表明：语言对于人类大脑认知结构的形成有着重要影响，使不同语言环境中的学习者形成与各自使用的语言相应的词汇表征与加工模式。”学生对多音字的学习，要识记一个汉字的不同读音和用法，只有紧紧抓住音与义的关系，从这一角度去识记常用词或其他常用语境，才会使得多音字的学习变得形象起来。

7.2　以不同的常用词和不同搭配进行教学

在教授多音字时，除了要让学生注意字音与字义的关系，还要教一些常用的词或搭配，让学生对这个多音字的使用语境有具体的了解和认识。比如“兴”字，可以告诉学生，读xīng，一般做动词用，意思是建立、盛行、旺盛，如“兴起、兴奋、兴旺、时兴、兴办、兴起”等，而读xìng时，一般做名词用，如“兴趣、兴致、高兴、败兴、扫兴、兴高采烈、兴致勃勃”等，学生不可能同时掌握这么多的汉语词汇，但可以要求学生记住两个读音以及不同读音的用法，并且各提供一个常用词。在以后的阅读教材中，可以根据学生水平将这些词汇展示给学生，让他们学会自己判断，并且通过这些汉语词汇去理解这个字的音义联系和使用环境。再如“行”字，用古字形很容易让学生明白这个字的本义“道路”，其字形即十字路口的样子，这样对字形和字义都理解了。对于字音，教师可以告诉学生，读xíng时，一般表示行为或行动，常常做动词用，如“行动、行驶、行使、行政、行事、行贿、行走、行李、行善、行礼、行凶、中国之行、行为、执行、试行、实行、施



行、人行道”等；读 háng 时，则常常表示行业，或者做量词，如“银行、商行、内行、外行、行业、转行、入行、行家”等，再如“一行眼泪”、“做一行爱一行”、“一目十行”、“三百六十行，行行出状元”等搭配。

这样同时给学生展示多音字的各种读音，目的在于让学生在学习这个汉字时有一个先入为主的概念，那就是这个汉字跟其他汉字不同，一个字形存在两个或两个以上的读音。这样，学生以后见到这个汉字时就会判断其读音，教师通过教学生相关常用词或搭配的用法，能帮助学生理解记忆这个汉字的读音和表意特点。孙琳在《汉字习得与汉字教学实验报告》(1999)一文中说，经过几年的观察，发现“成年学生学习汉语的心理反应多依赖于视觉的支持”，“成年人抽象语言理解记忆能力低于逻辑与形象思维能力”。因此，在学生学习汉字时增加形象的汉语语境内容，对他们学习汉字，形成汉字字感是不错的一种选择方法。如“喝”字，读音是 hē，意义是饮用液体，如“喝水、喝茶、喝咖啡、喝酒、喝果汁”等，但在“吆喝”、“喝彩”中，却念 hè，教师可以在教授“喝”字时有选择地提示学生注意。

当然，有些多音字仅仅是一般用法和特殊用法的区别，学生只要明白就可以了，教师在教授这类多音字时，要提醒学生特殊用法时的读音，如“区”字一般读 qū，作为姓氏，要读 ōu。“汗”字一般读 hàn，历史上北方少数民族首领之意的“可汗”却要读 hán。“术”一般读 shù，作为中草药名称的“白术”，却要读 zhú。这样的多音字还有“解 (jiě/xiè)、监 (jiān/jiàn)、红 (hóng/gōng)、盖 (gài/gě)、陆 (lù/liù)、曾 (céng/zēng)、咖 (kā/gā)、论 (lùn/lún)、济 (jì/jǐ)、哈 (hā/hǎ)”等。这类多音字需要教师提供特殊用法的词汇或搭配。

关于汉字常用词和常用语境的选择，吕必松 (1999) 认为：汉字教学应该“结合字形进行字音和字义的教学，注意揭示汉字的表音、表意功能。同时通过少量的字组和句子进行字



的用法的教学。因为字形教学要按照由简到繁的顺序进行，所以字组和句子的选择就会受到一定的限制。为了留有更大的选择余地，也为了逐渐培养书面语能力，字组和句子的选择范围就不能限于口语体语言。成语、典故、格言、诗歌、歌谣、广告、商标、路标、说明书、人名、报刊名称等等，只要所用汉字符合教学需要，都在可选之列。选择这些应用性较强的内容，还可以提高教材的知识性和趣味性，加深教材的文化底蕴。”这番话说明，汉字教学不仅仅是教学生如何描摹、书写汉字的字形，关键是教学生通过学汉字而更好地掌握汉字的表意、表音规律，通过常用词以及各种字组和句子的熏陶，让学生对汉语有全方位的认识和了解，从而形成字感和汉语的语感。多音字的教学同样应该抓住汉语生动的语境来加强学生对多音字读音以及表意特点的学习。对留学生来说，汉字难学，除了汉字笔画多，书写方向复杂难记以外，更主要的原因恐怕还在于他们没有走进汉字所表达的汉语文化之中，不理解汉语的表达特点和习惯，那么汉字教学中多涉及一些常用词或生活中能接触到的语境，学生在学习汉字的同时也在学习汉语知识，对形成汉语语感和汉字字感都有帮助。

第四节　外国人学汉字的特殊性

要教好外国人学汉字，还要了解外国人学习汉字有哪些特殊性，只有如此才能针对这些特殊性进行教学。

1. 汉字圈以外的学生学汉字的障碍（跟中国小学生对比）

一般来说，汉字学习是学习汉语的外国人难以跨越的一道关，从实际教学经验看，似乎有很多欧美学生的汉语口语和听力远远比汉字书写和阅读优秀，只要是需要写汉字的，他们的弱点就马上暴露无疑，错字、别字无处不在。日本韩国学生尽管对汉字不太陌生，但是他们写的汉字也不像我们预期的那么好，受自己母语中汉字用法的影响，很多学生还是产生负迁



移，将汉语中的汉字写成了自己母语中的样子，或者自己想当然地写出错字。对初学汉语的学生来说，汉字学习的确存在相当大的障碍，跟中国人不同，以前学生不说汉语，没有用汉语思维的经验，要突然接受汉字的字形和表意、表音特点，就像让一个不会走路的孩子自己跑一样艰难。

汉字圈以外的学生学汉字的障碍主要体现在以下四方面：

（1）汉字密码如何破解？——你的柔情我不懂

（2）形音义皆陌生，又没有汉语口语基础——集中识字成为耀眼的烟花

（3）汉字书写方向四面八方，规则复杂——方寸乱了，心也烦了

（4）布局安排灵活多变——理解了汉字就理解了中国？

要解决这些迷惑，必须重塑学生的汉字认知观念。而这正是汉字教学要切入的重点。

2. 日韩学生学汉字的特点

如果说欧美学生学习汉字的难点在于要完全重塑学生对汉字的认知心理，那么对日韩学生来说，汉字学习是否就会简单许多呢？日本和韩国学生学习汉字的优势是，学生在学习汉语以前有机会接触到汉字，因为他们自己的语言中就保留了许多汉字。日语或韩语中，虽然一些汉字的读音或意义跟在汉语环境中不同，但学生学习这些字形时，对这些字形的结构布局有了一定程度的了解。但到了中级，日韩学生写错别字的情况并不比欧美学生少。

日韩学生在学习汉语中的汉字时，时常受到自己母语中汉字的干扰，这就带来许多错字。特别是用同音字替代自己不能书写的汉字的情况比较多，当然这里可能存在其他因素的影响，比如学生对汉字的记忆可能是以词为单位的，那样的话，如果他对所学的词遗忘了，即使听到这个词的发音，也无法激活他大脑中这个词的写法，也就是说，学生学习汉语的词汇，对词的形音义的理解，离不开通过词义去记音和形，这也是汉



字教学中我们认为应该做到“字不离词，词不离句”的原因。如中级班的16位学生在一次随意的听句子写汉字的练习中，“最近他的工作很出色。”有十多位学生，包括日本和韩国学生将“出色”这个词写成“初色”，或者写成“去色”，或者干脆写不出。究其原因，是学生对这个词的意义没有印象了，经老师提示以后，才恍然大悟。

虽然日韩学生在汉字学习的初期显得比欧美学生有基础，但是到了汉语学习的中高级阶段，他们的汉字优势就无法显示了，而且那些因为母语中汉字干扰造成的汉字错误不易改正，使得一些汉字书写的错误现象长期存在，这是作为汉字教学的教师要特别注意的地方。

在平时的教学中，日韩学生对汉字字音的把握不一定比欧美学生好，我们常常注意到，在同一个班级，有些欧美学生的发音非常标准，大部分的日韩学生在汉语的发音中存在受母语干扰的情况，这会影响学生对汉字字音的掌握。因此，汉字学习对日韩学生来说，除了要解决因母语中汉字使用而带来的影响，还要克服汉字发音方面的一些障碍，汉字教学不仅仅是教学生写汉字，还要让学生全面理解汉字的形音义，包括使用环境。

对日本学生来说，ü和i这两个韵母也是常常容易读错的，如“qù”这个音就常常被念成“qì”，要是在学汉语拼音时不注意纠正，在学到有“qu”这个音节时，他们就会在汉字读音上犯类推的错误，如“曲子”会读成“qǐzi”，“橘子”会读成“jízi”，“许多”会读成“xǐduō”。

同时，对于非汉字圈的学生，要注意鼓励，他们当中的确有相当一部分人的发音很不错，这说明他们在掌握字音方面有一定的优势。

3. 外国人学汉字的优势

尽管上文我们谈到了影响留学生学好汉字的许多障碍，但是汉字毕竟是记录汉语言的工具，掌握这种文字不是没有方法

的，科学的教学能帮助学生很快地走进汉语天地。留学生学习汉字还是有许多自身的优势存在的，他们虽然没有汉语口语的基础，没有中国小学生进入学校之前就已经具备的词汇库，但他们是有学习经验的成年人，他们的知识结构和学习能力都是小学生无法相比的。其优势具体体现在：

（1）留学生对新鲜事物具有相当的理解能力；

（2）留学生有极强的自学能力和对事物的分析能力；

（3）从认知心理学的角度，我们也不难找到留学生学习汉字的优势。

汉字的最大特点就是以形表意，所以，学生面对那些有意义的字形，在教师的正确教学和引导下，全面理解这些字形所代表的含义，是完全可能的。尽管汉字跟许多拼音文字相比，一个个汉字的笔画组合、部件组合都有着复杂的规律，一个汉字就是一个方块形，内部又饱藏理性布局的玄机，这些可能会让初学汉字的学生觉得不适应。但是，汉字的视觉效果是强大的，学生如果理解了这个汉字，也就理解了它所蕴藏的意思，甚至掌握了汉语中的一个词，一个构词语素。

根据认知心理学的观点，学生学习的层次与水平越高，元认知的发展就会越充分和成熟。留学生多为成年人，他们在以前的学习中，已经建立了自己的元认知，而元认知是会迁移的，学生在学习某种语言时积累的元认知，可以迁移到一门新的语言学习中，在学习汉语时，他们自然可以借鉴原有的元认知，运用到汉语学习中来。有了元认知，学生学习汉字就不会是无路可走的状态了。

当然，汉语作为一门语言，有自身的特殊性，学生掌握了母语式的思维，并不等于他就懂得了汉语的思维方式。但是，学生可以在学习汉字的过程中发展自己的汉语认知。汉字是语素文字，方块字形进入我们的视野，首先给人空间表象，要记忆这些汉字，只要学会运用联想法就能实现。我们对汉字的认知与对其他事物的认知方式是一致的，因为古人在造字时就注意以形表意，一直到现在，我们还是能在汉字的字形中窥见表



意的痕迹，这反映了汉字表意的顽强性。同时，从另一个角度来说，汉字的认知可以从意义入手，学生可以根据汉字的字形去分辨意义，可以根据意义去分类，用这样的方法去学汉字、认读汉字，自然能感受到学习汉字的乐趣，也能逐渐掌握汉字的特点，从而获得汉字的字感，进一步推动学生对汉语的学习。

参考文献

1. 白乐桑《说字解词》，北京大学出版社，2002

2. 卞觉非《汉字教学：教什么？怎么教?》，《语言文字应用》，1999年第1期

3. 崔永华《关于汉字教学的一种思路》，《北京大学学报》(哲学社会科学版)，1998年第3期

4. 崔永华《词汇、文字研究与对外汉语教学》，北京语言学院出版社，1997

5. 戴汝潜《汉字教与学》，山东教育出版社，1999

6. 杜智群《形近易误字八百组》，印刷工业出版社，1984

7. 冯丽萍《外国留学生汉字读音的识别规律与汉字教学原则》，《唐山师范学院学报》，2002年第4期

8. 李大遂《简明实用汉字学》，北京大学出版社，1993

9. 李开《论常用汉字的语像习得》，载《汉字与汉字教学研究论文选》，北京大学出版社，1999

10. 李楠主编《“注音识字，提前读写”实验报告》，中国社会科学出版社，1985

11. 刘庆俄《汉字教学改革的简要报告》，《汉字文化》，2000年第3期

12. 吕必松主编《汉字与汉字教学研究论文选》，北京大学出版社，1999

13. 潘先军《近4年对外汉字教学研究述评》，《汉字文化》2003年第3期

14. 裘锡圭《文字学概要》，商务印书馆，1988



15. 苏新春《当代中国词汇学》，广东教育出版社，1996

16. 苏培成《现代汉字学纲要》，北京大学出版社，2004

17. 孙琳《汉字习得与汉字教学实验报告》，载《汉字与汉字教学研究论文集》，北京大学出版社，1999

18. 施正宇《新编汉字津梁》（上、下），北京大学出版社，2005

19. 唐兰《中国文字学》，上海古籍出版社，1979

20. 万业馨《略论形声字声旁与对外汉字教学》，《世界汉语教学》，2000 年第 1 期

21. 王宁《汉字教学的原理与各类教学方法的科学运用》（上），载于《课程 教材 教法》，2002 年第 10 期

22. 许威汉《汉语文字学概要》，上海大学出版社，2002

23. 印京华《美国大学汉字初级阶段教学效率的问题与对策》，《云南师范大学学报》，2003 年第 3 期

24. 张德鑫《关于汉字文化研究与汉字教学的几点思考》，《世界汉语教学》，1999 年第 1 期

25. 张景业《构建全方位的对外汉字教学格局》，《外语与外语教学》，2001 年第 6 期

26. 张静贤《现代汉字教程》，现代出版社，1992

27. 张朋朋《汉字书写入门》，北京大学出版社，1997

28. 张朋朋《新编基础汉语・识学篇・集中识字》，华语教学出版社，2001

29. 张朋朋《新编基础汉语・写字篇・常用汉字部首》，华语教学出版社，2002

30. 周小兵《对外汉字教学中多项分流、交际领先的原则》，载《汉字与汉字教学论文选》，北京大学出版社，1999

31. 朱志平《汉字构形学说与对外汉字教学》，《语言教学与研究》，2002 年第 4 期

第三章　词汇和词汇教学

对外汉语词汇教学是对外汉语教学的基本内容之一，是对外汉语教学必不可少的重要环节。搞好词汇教学对学生语言能力的培养和提高非常重要，陆俭明曾指出，“词汇教学，应属于重点教学内容，特别是初级阶段，一个外国学生要学好汉语，重要的是掌握大量的词汇，要有足够的词汇量，因此词汇教学应该是一个重点”（转引自杨满生，2003），杨惠元（2003）也论述了“强化词语教学，淡化句法教学”的观点。

对外汉语词汇教学在对外汉语教学中的重要地位首先是由词汇在语言中的重要地位决定的。语言是一个符号系统，从符号学的角度来看，语言的基本功能是传递信息，而词汇是信息的主要承担者，因此在语言三要素（语音、语法、词汇）中，词汇处于中心地位。只有掌握了足够多的词汇，才能够清楚准确地表达自己的想法，进而完成交际任务。“没有语法，人们可以表达的事物寥寥无几，而没有词汇，人们则无法表达任何事物”。（钱乃荣，1990）对于将汉语作为目的语学习的外国学生而言，掌握一定量的词汇是学好汉语、提高运用汉语进行交际的能力的关键。

其次，词汇教学是对外汉语教学的基础，贯穿于整个对外汉语教学活动中。除了最初的部分语音教学阶段外，一切课堂教学都是建立在词汇教学的基础上的。无论是听力、会话、语法、写作教学，都离不开词汇，必须与词汇教学相结合。词汇教学是进行其他课堂教学的基础和起点。

第三，在语言结构诸要素中，词汇与社会的联系最为紧密，对社会发展反应最灵敏，是一个开放的、庞杂的、变化较快的系统；语法、语音则是相对稳定的系统。反映在教学上，



语音教学和语法教学具有阶段性，是可以在有限的时间内完成的；词汇教学则具有长期性，它存在于整个教学的始终。因此，词汇教学在语言教学中占有重要地位，词汇教学的效果会直接影响到语言教学的效果。

第四，对外汉语词汇教学涉及语法、语用、语音、文化等方面，具有“多维性”特征（田卫平，1997）。汉语词汇中句法构词形成的合成词数量众多，因此在词汇教学中不可避免地会涉及语法教学。汉字单用的读音和作为词素进入词语时的读音常常不同，很多时候，这种语音上的不一致常跟语义、词类发生联系，形成了词汇教学中的语音维度。语言是文化的载体，词汇作为语言中一个重要的组成部分，与文化也有着密切的联系。美国社会语言学家恩伯曾说过，“一个社会的语言能反映其相对应的文化，其方式之一则表现在词汇内容或者词汇上”。（转引自张军香，2004）反映在教学上，学生在学习词汇的同时往往也在学习和理解其深层的文化内容。词汇教学的多维性使得词汇教学担负了繁重复杂的教学任务，成为对外汉语教学的重点。

20 世纪 70 年代末以来，词汇教学研究越来越受到学者的关注。Laufer（1986）提出词汇学习是语言学习的核心问题，Mclaughlin（1978）也认为词汇学习是成人第二语言学习者的最重要的任务。（参见林明贤，2004）因此，在对外汉语教学中，应该把词汇教学作为语言要素教学的一个重心。

第一节　对外汉语词汇教学的内容和特点

1. 对外汉语词汇教学的内容

教师在词汇教学中，究竟需要讲些什么内容，是值得研究和探讨的。

语言学习中，充分掌握一个词语要比仅仅了解一个词语的意思范围大得多，包括词语的形式、意义、语法特征、词语之



间的搭配、联想及词语的使用频率等多个方面。Nation（1990）认为，掌握一个词语意味着要了解它的形式（口语的和书面的）、意义（概念、联想）、位置（语法框架、搭配）和功能（频率、使用场合）。一个人词汇知识的整体进步才能带来语言能力的健康发展。

由此可知，在对外汉语词汇教学中，应该包括以下几个方面的内容：

第一，词语的形、音、义。这是最基本的教学内容，也是一直以来最主要的教学内容。

第二，词语的用法。在词语教学中，老师不仅仅要讲清楚词语的形、音、义，还应该讲清楚词语的用法，即词与词的搭配以及搭配时应该注意的问题，并且要通过大量的练习来让学生掌握词语的用法。

第三，构成词语的语素的意义。汉语词汇是一个有层次的系统，语素是词汇系统的核心，是最基本的、稳定可控的因素。汉语词汇大多以单音节语素为构造单位，按照一定的构词法结合而成，语素意义与词义之间有着千丝万缕的内在联系。大多数语素在构词时意义基本保持不变，即使有少数的变化也是有规律可循的。因此，语素是汉语词汇教学的一个重要内容，抓住它就抓住了汉语词汇的一个根本点。

第四，汉语的构词法。汉语的构词法自成系统，且与句法在组合结构上有相当的一致性。现代汉语合成词的结构可以概括为并列式、偏正式、主谓式、支配式（动宾式）、述补式、附加式等类型，每种类型都可以联系一大批词。学生掌握了语素的意义和构词法，就可以更加深入地理解词义，并可举一反三地学习新词，扩大词汇量。复合词中特殊的一类——离合词的构成特点，应作为教学的重点。原因有三：离合词数量众多，据统计有2500条以上；离合词出现频率高，出现时间早，基础阶段的学生就开始经常使用；留学生使用离合词出现的偏误多。

第五，词语的语境知识。词汇知识不仅指各种定义知识，

还包括语境知识。学会一个词是掌握定义知识和语境知识的连续过程。尤其是一些多义词、近义词和虚词的教学，更要在一定的语境中进行，学生才能更清楚地了解多义词的不同义项之间，以及近义词之间的意义、用法差别。

第六，词语的网络联想词群。网络化是词汇系统的一个重要特点，利用词语的网络化特点，可以以一个点带动一大片，迅速扩大学生的词汇量，有助于系统的汉语心理词典的形成。词汇教学中，教师应该利用词形和语义两个方面，帮助学生联想已经学过的词语，建立词语网络。

第七，词语的文化意义。词汇是和文化关系最为密切的语言要素，词语的文化意义就是通过词的意义和形式所反映出来的汉民族文化。张占一将文化分为知识文化和交际文化，知识文化是不影响交际的，而交际文化则指有可能引起偏差和误解的文化因素。留学生学习汉语是为了进行交际，因此对外汉语教学应重点研究词语的交际文化义。交际文化义离不开跨文化交际的语言环境，需要对比才能揭示出来。对外汉语教学中，我们需要了解学生的民族文化，并把它与汉民族文化进行对比，交际文化义的揭示应该有一个循序渐进的过程，应该把语言知识的传授与交际文化义的揭示有机地结合起来。

第八，基于汉外比较的词汇“空位”。不同的语言之间存在不少差异，常有“此有彼无”的现象，形成了语言中的“空位”。空位因不同的语言而异，汉语分别与英语、日语、韩语比较，会有不同的结论。空位是不同语言的特色，也是语言教学中的一个难点。袁焱（2003）将空位分为三层：第一层，表层空位，即汉语独有的词汇内容，如有很强的民族性文化传统信息的词语（筷子、龙）、汉语词的重叠现象、汉语中的量词；第二层，浅层空位，指由于古今词义的不同演变、民族文化不同以及语言使用习惯上的差异，而形成的两种语言中基本意义对等却不是完全对等关系的词，如汉语的亲属称谓词，给以英语为母语的人落下了许多空位；第三层，词汇除了基本语义外，其文化内涵、句法功能、词的搭配等方面，又会产生更为



隐性的空位，即深层空位。如英语中的“ride”，和汉语“骑”意思基本对应，但是在使用中，英语可以说“ride a bus / ride a bicycle”，汉语中则需要不同的动词“开车/骑车”，这是在动宾搭配上出现的深层空位。汉语中的量词在结构上属于表层空位，实际使用中，也可能产生深层空位，如“一抹晨辉、一束小诗”。教学中，这种深层次的空位不是短时期可以掌握的，需要不断积累。

2. 对外汉语词汇教学的特点

对外汉语词汇教学的对象是已经掌握至少一种其他语言的成年人，成年人的第二语言学习在习得规律和认知过程上均具有和本族儿童的语言学习不同的特点，心理语言学对第二语言学习者的词汇认知规律的研究也证明了这一点。

2.1 第二语言学习者的心理词典

我们在说话时不需要借助任何书本词典就可以用正确的词语准确地表达自己的意思，而且速度非常快，据研究，正常人说话的速度是 1 秒钟 6 个音节。这说明在我们脑中存在着一部心理词典，它储存了大量的词汇并可保证我们高速度地提取。对心理词典（或称“心理词汇”、“心理词库”）的研究可以揭示词是怎样储存在记忆里和怎样被提取的，进而从学习者的角度来了解第二语言的词汇在学习者的心理词典中是如何编排的，对词汇教学有重要的启发意义。

心理词典蕴涵的信息量非常丰富，书本词典受到篇幅的限制，不可能把每个词的所有信息都收录进来。心理词典则可包涵每个词语所有的信息：词语的形、音、义，词语的理据，词语深层的文化信息，词语适用的语境及可能产生的临时意义等。这说明人们头脑中对词的了解比词典更全面、更精细。而且它的内容不是固定的，新词、新义、新的读音，都会不断补充进来。言语活动中还会有一些为了表达的需要临时造出来的词或语境赋予词的临时意义，都会在心理词典中储存。

在书本词典里，词是一个一个孤立出现的，词典中所反映



出来的句法信息也很少。但在心理词典里，词语之间互相发生联系，形成错综的网络，更接近于词汇系统本身的网络化特点。

那么，心理词典是如何储存、编排和提取的呢？

一种观点认为，词是整体储存在心理词典中的，每一个词都有自己的词条。

我们在听到或看到一个词的时候，直接从心理词典中提取这个词。但是把由语素组成的词整体储存会产生很多重复和羡余，是很不经济的。另一种更为流行的观点认为，词由更小的单位——语素组成，当我们在听话时，我们把词分解为语素，把词的前缀、后缀等附加成分都去掉，然后在心理词典中提取词根。当我们说话时，我们也是先提取语素，然后再把这个词的基本元素组合起来，产生词和句子。以语素为单位的观点强调了认知的经济性，同一个语素只需要储存在一个地方，就可以完成无数的组合。近年来国内外运用行为实验和脑功能成像技术进行的大量研究表明，在汉语为母语者的心理词典中存在着整词和语素两种单元的表征，在词与词之间、整词与语素之间存在着不同方式、不同性质的联结，语素在中文的复合词加工中起重要作用，语素的空间位置和构词功能对语素的作用方式都有影响。另外，词汇加工方式也与词汇的结构有关，由多个语素构成的词中，其各个组成成分之间的组合规则在词汇加工中起作用。

心理词典所储存的词汇知识与书本词典的编排方式不同。书本词典一般按照音序排列（汉语词典还可按部首或笔画），但从实验可知，心理词典的编排方式并非如此。Slobin（1979）曾指出，在“说”这一言语过程中运用语言的方向是从意思到单词，在“听”这一言语过程中理解语言的方向是从单词到意思。这不同的心理过程表明，心理词典应该有两套按照不同检索方式编排的词汇，一套是按照意思编排的，用来运用词汇；一套按照声音编排，用来理解词汇。Fay&Cutler（转引自陈士法，1999）也指出，人的大脑中一定有一部按语音顺序编排



的心理词典，有两个检索路径：语音网络和语义网络。

研究者通过词联想实验发现：人们最容易联想的是语义相似的词，如“美丽一漂亮”；如果目标词是成对关系中的一个成员，人们容易联想起另一个成员，如“丈夫一妻子”；成人还比较容易联想起和目标词的语法分类相同的词，如“坐一站、躺、走”。另外，Freedman & Loftus（1971）（转引自吴世雄，1999）的记忆实验表明，关于词的语义性质的提示比关于词的开始字母或词形性质的提示使人们更容易提取记忆中的词语。这些发现可以说明语义是心理词典的中心组织原则，可帮助我们决定其中词语之间的联系。

对言语偏误的分析也可以证明语义的重要作用。Channell（转引自陈士法，1999）从心理语言学的角度分析了本族人在运用语言时产生的词汇方面的偏误，主要是用一个错误的词来代替目的词，一种是语义偏误，用心理词典的理论来解释这种偏误，就是在按照意思来检索心理词典时产生了错误的检索路径；一种是语音偏误。Channell 同时也指出，本族人的词汇失误现象同样存在于第二语言学习者中。为了减少这类失误，教师应该在教学中重视在语义上相互有联系的语词之间的联想，帮助学生建立精确的心理词典。

掌握两种以上语言的人有几部心理词典，目前的研究尚无定论，但董燕萍（1998）的有关实验表明，在翻译语义对等的词的时候，第一语言中的词与概念的连接要强于第二语言中的词；而在翻译语义不完全对等的词时，这种差异仍然存在，但有被缩小的趋势。由此我们可以知道，两种语言的词汇在心理词典中是有规则地联系着的，通过学习者的学习和努力，第二语言中的词与概念的连接可以不断加强。现实中也确实存在这样的例子，一位在北京学习了 5 年汉语的欧洲学生在用英语跟人交谈时出现这样的错误：“Are you a student 吗?”这说明，在他的心理词典中，汉语的“吗”与疑问语气是紧密联系在一起的。

综合以上论述，我们可以这样认为：在对外汉语词汇教学

中，以语素和构词法为基本点，构架词语的语义网络（包括同义网络、反义网络和语义相关网络），可以有效帮助外国学生尽快建立汉语心理词典，以提高他们在运用汉语时迅速、准确提取词汇的能力。

2.2 第二语言学习的词汇习得调查和研究

Krashen（1988）认为学习和习得是两种不同的语言学习过程。无意识的、非正规的“学习”是习得，有意识的、正规的“学习”是学习。Channell（1988）则认为学习是一个过程，而习得是一个结果。（参见陈士法，1999）我们通常认为词汇学习指的是为了掌握词汇而进行的学习活动，词汇习得指的是进行词汇学习之后形成的结果。鹿士义（2001）指出，第二语言习得的基础是词汇习得，习得足够多的词汇是语言问题的核心。

词汇习得的途径有两个：直接的词汇教学和语境中的偶然学习。在目的语国家学习的学生，相当多的词汇量来自语境中的偶然学习，主要方式有阅读、对话、写作。Channell认为，一个词语只有处于下列两种情况才算是习得了：（1）不管是在一定的语境中还是脱离了语境，学习者都能认知和领会它的意思；（2）学习者能在任何情况下自然而恰当地运用它。陈士法（1999）据此将词汇习得分为理解式词汇习得和运用式词汇习得，并认为这两种状况与学习者接触或运用词语的频率有关，可以互相转化。

词汇习得涉及的内容很多，包括学习者获得词汇知识的过程、不同的词汇学习方法、学习策略等。“学习者获得词汇知识的过程，也是其词汇广度知识和深度知识的增长过程。广度知识是指学习者词汇量的大小。深度知识包括词的语音形式、文字形式、概念义、联想义、语法特点、搭配规则、语用条件等。”（林明贤，2004）

词频和词汇习得顺序对词汇习得效果有明显的影响。根据一些研究发现，高频词在词汇判断作业和命名实验中的反应都要快些或容易些。Forster & Chambers（1973）的实验发现，



高频词的提取比低频词要快 71 毫秒。Rayner & Duffy（1986）发现，词频在正常阅读中也起重要作用。他们观察了受试在阅读时的眼睛固视，发现低频词的固视比高频词多 80 毫秒。词语的使用频率为什么会影响词汇的习得效果，学者们从不同的角度对此作出了解释。Forster（1976）认为，在心理词典中，单词频率也是词的基本组织原则之一，使用频率高的单词在心理词典中处于“前面”的位置，因而容易被搜索到。Morton（1997）则认为，在心理词典中，每一个单词都有一个对应的单词产生器，当单词出现的时候，它的特征激活了其对应的单词产生器，产生器的激活水平达到阈限时，这个词就被识别了。他认为高频词容易被识别是由于高频词产生器的阈限较低造成的。（参见林明贤，2004）

《汉语水平词汇与汉字等级大纲》是依据词语的频率及使用度对词汇进行等级划分的。林明贤的调查显示：留学生的甲级单音节词掌握得最好，甲乙级双音节词次之，丙级双音节词掌握得最差。可以看出，高频词最易为学生掌握。高频词的共同特点是：单用机会多，构词能力极强，与日常生活关系密切。

Van Loon-Vervoorn（转引自陈宝国等，2004）指出，词汇习得的顺序也是语义系统最重要的组织原则，在语义系统中，晚期习得概念的意义是建立在早期习得概念意义基础之上的。（陈宝国等，2004）

这些研究提醒我们：第一，在初级阶段的词汇教学中，应该尽量安排高频词。高频词在日常生活中可以常常用到，一方面可以令学生有成就感，一方面可以不断重复、巩固记忆；第二，必须重视词语的复习，提高已经学过的词语的复现率，尤其是对于低频词，要依靠教师人为地将其“变成”高频词，加强学生的记忆；第三，在处理汉语多义词的多个义项时，应该遵循先易后难、由基本到派生的原则，避免一次性把多个义项不分主次都介绍给学生。学生必得在习得了基本义项之后，才能在此基础上接受并掌握由此派生出的其他义项。

第二节　对外汉语词汇教学法的研究成果

在对外汉语教学实践中，教师和研究者发现，词汇是许多第二语言学习者的主要障碍。留学生在使用汉语时发生的词汇错误比语法错误多，尤其是对于中高级汉语水平的留学生来说，词汇量不足和词义掌握不准确成了限制其汉语水平进一步提高的瓶颈。20 世纪 80 年代以来，对外汉语词汇教学研究引起大家的关注，为了改进汉语词汇教学，提高词汇教学的效率和收益，很多教学者和研究者都在探索并提出了一些比较科学的、符合汉语词汇特点和第二语言习得规律的教学方法。

改进词汇教学的方法，首先应该明确词汇教学的任务。Ooi（1996）（参见白人立，1999）认为，词汇教学的主要任务之一是促使和帮助学生逐渐意识到本族人和其他达到高水平的人是如何使用目的语的，逐步增强对词义细微差别的敏感性。为此，词汇、语法和篇章的教学应融为一体。R. Oxford 和 R. Scarcella（1994）（参见白人立，1999）提出了“基于研究的词汇教学方法”，并将其与传统的词汇教学方法做出了比较：

基于研究的方法：

教师审慎地考虑学生所需了解的词汇（从需要入手）

教学适应不同学生的学习风格、特点、需求、目标

学生不断受到如何独立增强自己词汇量的指导

强调词汇学习策略的指导

词汇教学通过各种有连贯意义的上下文活动进行，孤立的词汇教学情况有限

传统方法：

词汇教学无序，教师在教学中使用学生不掌握的词汇

全体学生接受无差别的传授

教师把词汇学习的任务留给学生，但不教给他们如何增强自己词汇的方法

没有学习策略的指导



大部分为孤立的词汇教学，脱离上下文

1. 网络化教学法

“网络化（Networking）指词汇系统的组织结构方式，在这样的组织结构中，每一个词（义）都处于一个节点（node）上，通过各种关系与别的相关节点发生联系，从而形成一个词汇网络。”（杨万兵，2004）美国语言学家 S Pit Goroder 在《应用语言学导论》中也指出，“学习词汇，不要把它看作孤立的对象，而要把它看作是一个整体，就等于学习词汇的各种关系网络”。

由此，常敬宇（2003）、杨万兵（2004）等提出了网络化词汇教学法，网络化词汇教学法指利用词汇系统的网络化特征，把词汇的各种网络同人的认识规律结合起来，在进行词汇教学时，有意识地涉及目的词在词汇网络中相关联的词汇或意义，从而帮助学生建构汉语词汇网络的方法。

利用词汇网络进行词汇教学，不仅要让学生掌握目的词的读音和词义，还要掌握该词所在的结构和词义网络，包括一些有关的同素词、同（近）义词、反义词及词语的搭配规则等。

网络化词汇教学可从以下角度展开：

（1）词形和义类范畴内词汇的扩充

常敬宇指出，词汇的网络化特点主要体现在词形结构的网络化和语义联想的网络化两个方面。词形结构的网络化特点以同素词（拥有一个共同语素的词）为代表，如“同屋、同学、同事、同伴、同胞、同盟”。汉语中同素词的存在十分普遍，“可以说，就是汉字等级大纲中的 2905 个汉字间的交叉组合构成了 8822 个词，忽略不具构词力的字，字词比系数为 1∶3”（莫修云，2004）。词汇的语义联想网络包括类义联想网络和关系联想网络。类义联想网络即意义上代表同一类事物的词形成的网络，如同义关系网络（同义词聚合）和反义关系网络（反义词聚合）；关系联想网络指由一个词语可以联想到与该词的语义有关系的同类或不同类的词语，如由“冬天”联想到

"冰、雪、棉衣、冬眠、暖气、炉子"等。

在教学中，教师可以将词语的同素词和义类联想范围内的词一起适当地介绍给学生，形成以该词为一节点的词形和义类网络，如"车——汽车、火车、自行车、三轮车、车站、车厢、车轮、车头"，"车——飞机、船、步行——交通"。在这个扩展模式中，应注意从基本等级词出发。基本等级词指在某一范畴等级具有优先地位，首先被命名和掌握、记忆，事物名称最简洁，运用频率最高的词汇，如上例中的"车"一词。在对外汉语教学中，学生即使没有掌握更多的词汇，运用基本等级词也可以达到交际的目的。如"我坐车来的"，虽然不如"我坐出租车来的"准确，但是也可以完成交际任务。

对于形容词、副词网络中词语的语义差别应给予辨析，避免学生在使用中出现偏误，如"快乐、高兴、愉快、开心、欢乐、幸福、欢快"，这些词在语义上形成同义关系网络，但在使用中互有差别，需要向学生指出。

（2）词义网络的建构

汉语中存在相当数量的多义词，词的各个义项之间互有联系，词义网络的建构即理清各个义项之间的联系，建立该词的词义网络。在对外汉语词汇教学中，从词的基本义入手，有意识地讲清楚词义的演变特点、规律，从词义衍生的不同角度帮助学生理清各个义项间的关系，帮助学生建立词义网络是很有必要的。这样可以让学生更快更多更好地掌握汉语词汇达到举一反三的效果。如"铁"，有如下几个义项：①金属元素，炼钢的主要原料；②指刀枪；③形容坚硬、坚强；④形容强暴或精锐；⑤形容确定不移；⑥姓。义项⑥和前边五个义项没有必然的联系，可以放在一边。义项①是基本义，由这种金属的用途而生出义项②，进而生出义项④；由这种金属的特性而生出义项③，进而生出义项⑤。这样一来，"铁"的各个义项之间的联系和其义项的衍生角度及过程一目了然。

如果能进一步引导学生将汉语的词义网络与其母语中的词义网络进行比较，发现二者的共性与差异，则有助于避免学生



的母语词义的负迁移，更准确地掌握汉语词义系统，也可培养学习者类推、猜测、生成新词的能力。

（3）词汇搭配网络的建构

词语之间会发生各种复杂的搭配关系，除了一些约定俗成的固定搭配之外，汉语词汇之间的搭配也有一定的规律可循，如句法范畴的搭配规则、符合逻辑的搭配规律、单双音节的搭配限制、词语感情风格义对搭配的限制等。句法范畴的搭配规则，指词与词的搭配一定要符合汉语的句法规则，如“充满愉快”是不对的，因为“愉快”是形容词，而“充满”的后面应该搭配名词，可以改为“充满欢乐”。符合逻辑的搭配规律，指词语之间的搭配应该符合逻辑，不能出现不合逻辑的情况，如“收藏垃圾”，“收藏”的意思是“收集保藏”，一般人们收集保藏的是比较珍贵的或有纪念意义的东西，而“垃圾”是没有用的、需要丢弃的废物，这样的搭配就是不合逻辑的。汉语中有大量的单音节词和双音节词，音节的不同也会对它们的搭配有所限制，如“进行”是一个双音节词，一般也要求与双音节或多音节词搭配，而不能与单音节词搭配。词语的感情风格义（褒义、贬义、书面语体、口头语体）对词语的搭配也有一定的限制，如“造成”带有贬义，所以与之搭配的宾语一般都表示不好的结果，如“造成损失、造成伤害、造成灾难”等。学生了解了这些基本的搭配规则，有助于准确使用自学的新词，还可以帮助他们培养一定的语感，对语法的理解也会加强。

不同语言的词语搭配规律也不一样，所以与学习者母语不同的搭配应给以比较多的关注和提醒。

网络化教学法符合人们对事物的认知和记忆特点，因此在教材编写、词汇安排、对外汉语学习词典的编撰方面都应有意识地贯彻这种思想，教师更应有意识地组织教学，以弥补教材的不足。以教材编写为例，如果从课文介绍的词义出发，在课文后以作业或专题的形式补充介绍该词的意义网络，形成关于该词的较完整的知识，可以引导学习者注意词义间的系统规

律，帮助学生深入认识汉语词汇结构的特点和词语生成规律，加深学生对汉语词汇语义文化内涵的理解，帮助学生举一反三、触类旁通地学习词汇，理解词汇，熟记词汇，运用词汇，提高词汇教学的质量和效果。对于留学生而言，掌握汉语词义衍生、搭配的规律，有助于养成汉语思维方式，形成在汉语系统中理解和表达的能力，这无疑有助于真正融入汉语语言系统。

2. 利用配价理论进行词汇教学

配价理论是法国语言学家泰斯尼耶尔（Lucien Tesnière）借化学“价（valency)”的概念提出的，近年来，语言学界对现代汉语的配价研究也取得了一定的进展。邵菁（2002）将配价理论引入到对外汉语词汇教学，提出了以语义配价为基础、句法配价为补充的词汇教学方法。她指出，价语主要是由词的语义结构决定的，语义结构中语义角色的数量关系决定了句法结构中补足语形式类的数量，因此语义配价是基本的、本原的，句法配价是第二性的。但是句法作为一种规则系统，有它强制性的特征，在教学中适当地照顾到句法的强制性特点是必要的。

第一，教学中，应从语义配价入手，分析词义成分的逻辑基础，同时也兼顾句法的要求。如在讲解“服务”这个词时，首先确定这个词在语义上要求至少有一个施事和一个（服务）对象，但仅此是不够的，学生还应知道句法上需要用一个介词短语来引出这个服务对象，而不是将对象直接作为句子的宾语，这就是该词在句法上的强制性特征。

第二，注重词语的价质与价量，提高学生使用词语的准确性。

如果以一个动词为结构核心，一般通过该动词所指称的事件的内部结构来确定该动词所能支配的成分的数量，即价量，以及这一事件的参与者所扮演的不同角色：施事、受事、工具、结果、时间等等，即价质。施事总是行为事件中默认的必



备成分，而受事是除施事以外最为重要的直接成分，因为受事在语义上最能反映动词的语义域（受事能确定动词的具体含义，如“打电话”中“电话”对“打”在语义上的规定，使之不同于“打篮球”或“打报告”的“打”），因此它是首选的。

邵菁并以“骗”为例，指出其在教学中重点所在。“骗”这个动词需要的价语有施事、受事或者目标，对于学习者来说，施事特征为有生命的人类是不言而喻的，可以不作为教学重点。施事以外的价语很重要，一个是受事（人），一个是目标（钱、东西）。那么在具体的句子结构中，选择受事还是选择目标作宾语，以及选择它们的条件，是学生必须掌握的，也就是教师课堂教学的重要内容，应该分别举例说明，便于学生学习掌握。如可将“骗”的宾语分为三类：受事、目标、双宾语，从不同角度对“骗”的语义做了规定。在教学中如能对词汇作类似分类，学生就不仅能从中理解词语的语义内涵，同时也能学习到句法使用规则。

第三，区别一般句法规则和配价的特殊要求，减轻学生的学习负担。

不把普遍的句法规则纳入每个词的配价框架中，这样能让系统得到简化。例如核心结构前后的大多数修饰成分是可以通过句法规则来控制的，如状语、补语、定语等，并不是某一动词特定的价语，教学中可以不必对每一个动词逐一说明。当然，前提是学生已经将这些句法规则学习掌握并内化。

第四，突出词的特有语义要求，保证搭配的合理性。

参与角色的语义特征有：生命、动物性/植物、固体/液体/气体、具体/抽象等等。一般情况下，学习者有普遍的共知经验，但不同语言中确实存在具有相同意义，但语义兼容性不同的词，因此需要对词的价语的语义特征进行考察并在教学中指出。如“清除”，这个动词需要一个施事和一个受事，对受事参与角色的语义特征考察是比较重要的。受事价语可以是具体事物、人物，而且这些事物和人物都有一个共同特征，即【＋无用/＋有害】。

第五，注意必有成分和可有成分的教学，以及它们对句子结构和功能的影响。

一个词的价语有两种：必有补足语和可有补足语。前者在任何情况下都必须在场，否则造成病句，后者不出现却不会影响句子的语法结构。如“他卖给我一斤梨”，“他、梨”是必有补足语，“给我”是可有补足语。为了更清楚地说明这一点，邵菁又以“仔细”为例，指出“仔细”的教学应该分析为四种情况：

> “你们听/看仔细了”，“听/看”作为可有补足语，决定了这样的句子只能构成祈使句。
>
> “请大家一定要观察仔细/徐悲鸿观察动物很仔细”，“观察（动物）”作为可有补足语，决定了祈使句和陈述句的构成。
>
> “小王修改文章很仔细/请大家一定要仔细修改”，“修改文章”作为可有补足语，只能构成陈述句；“仔细修改”中“仔细”已经不是结构核心。
>
> “小王在做那件事时显得很仔细”，“仔细”并不处在述谓位置，结构上是“显得”的宾语成分。

3. 语素教学法

语素教学法又称为语素扩展法，抓住构词的最小单位——语素，并以此作为一个教学层级，结合构词法进行教学。传统的词汇教学，采用的是西方“词本位”的教学方法，这种方法对于汉语并不适合。针对这种状况，法国汉学家白乐桑及国内贾颖、王小宁等明确提出“字本位”教学法，盛炎、吕文华等提出了语素教学法，肖贤彬则指出这两种教学法并无实质性差异。因为汉语是用汉字来记录的，汉字实际上是一种语素文字，字和语素基本上是重叠的。基于此，我们在此就统称为语素教学法。



汉语中的单音节语素（字）是构成汉语词汇的基本单位，大量的复合词都是由单音节语素按照一定的构词法结合而成的。根据1988年国家语委和国家教委公布的《现代汉语常用字表》的统计，用该表中的3500个常用字（一级常用字2500个，二级常用字1000个）对200万字语料作覆盖率检验，可覆盖语料的99.48%，一级常用字2500个字覆盖率达99.97%。也就是说，汉语的词汇，基本是由这2500个常用字所记录的语素组成的。汉语词汇具有很强的意合特点，基于遗传算法的《汉语构词研究》（苑春法，2000）一文研究结果显示，以二字名词为例，词义是语素意义组合的词占76.66%，词义与语素意义有关但不完全是语素意义的词占7.83%，可见，语素意义在词中大多保留了下来。因此，只要掌握了语素和构词法，就能根据已经学过的语素的意义推知由该语素组成的新词的词义，可以迅速有效地扩大词汇量，取得事半功倍的效果。对外汉语教学的对象以成年人为主，他们已经具有一定的知识框架和成熟的学习能力，完全可以认知汉语的构词规则。语素教学法教给学生的是方法，可以培养学生自学汉语词汇的能力。

语素教学法的优点非常明显：首先，汉字起着在视觉上区别同音语素、提示同义语素的作用，西方学生缺乏这种语感，学习汉语词汇时常常采取整体记忆的方法，死记硬背，学习效率不高，不会分析也不知道词语中每一个字各自的意义，也不能判断由已掌握汉字结合而成的新词的意义。如掌握了“飞机”一词，可是不理解“飞”和“机”单个语素的意义。在词汇教学中分析语素，讲清一些常用语素的意义和构词能力，有利于准确理解和运用词语，较快培养学生对汉语的语感。其次，有助于类推词义，调动学生主动学习的积极性。语素法在学习时，以语素为基础层层系连，扩展词汇学习范围，对一些新词带有猜测的性质，容易引起学生思考的兴趣，进而扩大词汇量。第三，有利于语法学习和避免一部分语法偏误。词语结构与句法结构有很大相似性，在语素法教学中，分析了语素和

构词法，实际上就是在词汇学习阶段让学生感知了汉语的语法特点。第四，有利于加强学生对中国文化特别是心理特征的感知。构词的理据性在一定程度上反映了一个民族文化的深层成分，如心理习惯、思维偏向、生活方式、价值观念等。语素解说必然会把蕴涵在词构造中的深层文化因素展现给学生。第五，有利于学生巩固所学的词汇。初级阶段的学生课外阅读有限，词汇的复现率较低，不易巩固，语素法正好弥补了这一点。

那么应该如何进行语素教学呢？我们认为，进行语素教学时，要注意以下几个方面：

第一，优先安排基本词汇中的单音节词，如“天、地、人、情、高、白”等等。基本词汇使用频率高，具有极强的构词能力。单音节词都是一些单音节的自由语素，最活跃、构词能力最强。学生掌握了一定量的单音节词后，可以作为语素适当加以系连，扩大词汇学习范围。

第二，语素与复合词的教学同步进行。复合词是字（语素）依照一定的构词规律结合而成的，具有很强的意合特征。可以先借助外语翻译词义，然后分析语素，讲解语素意义并将分解出来的语素与一些已经学过的常用语素组成新的常用词，让学生通过词义认知语素义，通过语素义进一步认知词义，使之对词的理解更透彻和深刻（尤其是辨析同义词、同音词），从而巩固所学词语，扩大新词语学习的范围。如学习“马路”，可以先告诉学生，它的意思就是“road，street”，然后分别讲解“马”和“路”，让学生自己利用学过的语素来组词如“马车、上马、下马、战马、快马、兵马、出马、骑马//道路、水路、陆路、大路、同路、路程、路线”等。积累了一定数量的语素并掌握构词规则后，外国学生就可以像中国学生那样，学会一个汉字，激活心理词库中一串甚至一片词汇，实现词汇习得在量和质上的飞跃。

第三，结合汉语构词法进行词汇教学。汉语构词法很有规律，词的内部结构关系很清楚，词法结构、词组与句子结构的



一致性，有利于学生对词语分解、语素组合的理解和接受。如学习“汽车”时就可以介绍一下偏正式构词法，进而引导学生组成“三轮车、出租车、自行车、火车、电车、公车、私车、公共汽车、马车、大车、小车”等偏正式词语。结合构词法进行词汇教学可以让学生更清楚地理解和掌握语素义与词义的关系，并能根据语素组合规律较快地扩大词汇量，而且可以加深对汉语语法结构的理解，进而提高运用汉语的水平。

第四，有意识地训练学生的猜词能力。语素教学法为猜词提供了现实的可能性。在词汇教学中，除了讲解目标词语的词义和用法外，还应该利用语素义、构词法与词义的种种关联性，有意识地训练学生分析语素、凭借对语素义和构词法的把握结合语境来猜测词义的能力。如学习“健康”时，教师可以在讲解词义和语素意义之后给学生如下句子，请他们猜测画线词语的意思：

> 他身材<u>健美</u>，跑动迅速。
> 我的爷爷已经八十岁了，精神还很<u>健旺</u>。
> 弟弟身体一向<u>健壮</u>，很少生病。
> 你年纪轻轻，四肢<u>健全</u>，为什么不去工作？

事实证明，学生分析语素的能力越强，掌握的词汇越丰富，对汉语的感悟能力也越强，猜词的成功率也就相应提高。

第五，设立专门的词汇教学课型。在适当的时候，在一个特定阶段，以语素为纲，遵照汉语词汇规律，对学生进行系统的词汇教学。通过系统的、集中的词汇教学不仅可以大大加快学习生词的速度，而且可以培养学生用汉语进行思维的能力。

第六，在对外汉语教学的词汇体系中，可以根据语义透明度的高低和语素的搭配能力分为三类，并针对每类的特点，采取不同的教学对策（赵果，2002）。

第一类是语义透明度比较低的词，这类词的内部理据比较模糊，难以断定，如“小说、压根儿”；以整体教学为主。

第二类语义透明度比较高，但搭配受到限制，如“高山、大树”，或是整体词的意义有所转化，如“大车、草包”。在进行整体教学时要进行语素义的教学。

第三类是语义透明度比较高，而且在搭配上可以在某一类词中进行类推的词，如“我、有”类词。在进行整体教学、语素义教学时还要进行构词规则的教学。

语素教学法的优点显而易见，但是在实施的过程中也存在着一些问题，如：

语素法和现行教材有矛盾：语素尚未作为一个层级的语法单位纳入对外汉语词汇教学体系中，有的教材中有少量的语素理解方面的训练设计（如李德津、李更新主编《现代汉语教程·读写课本》第 88、89 课，北京语言学院出版社，1989），另外还有一些教材设计了“用字组词”的练习，但是与系统的语素训练法还有很大距离，并未真正盘活已学过的语素，难以取得温故知新、迅速扩大词汇量的效果。

语素义与词义常有不一致的地方，同义语素常因语用场合的不同而发生变化。因此，如何处理语素义与词义的关系问题，需要教学和研究者认真思考，找寻对策。

语素扩展的范围如何确定？肖贤彬（2002）认为至少应该有三个限制，一是受词汇的语义场制约，二是受共同语素的制约，三是受学生已经学过的语素数量和接受能力的制约。不同语素构成的词语链的长短不同，应强调循序渐进。

如何处理超等级词语？超等级词指那些没有进入目标词语的、超过了当时所达到的词汇等级水平的词语，也包括超纲词。各个等级学习的实际词汇量都会或多或少超出本等级范围。但是只要词语中的语素是已经掌握的，教学中只是再利用而已，一般不会超过学生的接受能力和加重记忆负担。相反，由于这种词语链意义相关，学生更容易成类记忆，提高学习效率。



4. “输入一输出”模式教学法

“输入”理论最初来源于 Krashen（1985）（参见熊文，2002）的“输入假设”，指第二语言学习者接触到的语言信息和语言材料。Erwin Tschirner（1992）提出了一个引导学生“输入一输出”的教学模式，他说：“每一项活动都是从输入开始，输出结束。”输入阶段有两个主要目标：第一，它关注于理解，提供词语的输入；第二，它为学生提供了一个在他们口语和书写活动中可遵循的模式。在输出阶段，鼓励学生运用输入中所呈现的东西，去发展他们的口语和写作技能。这种教学模式可以更好地向学习者灌输完整的词汇知识。

“输入一输出”的教学模式强调将词语的学习和运用结合在一起。在输入阶段，教师应该帮助学生理解所学词语的意思，告诉学生该词的使用规则，并给他们提供可供模仿的句式；在输出阶段则由学生按照已经获得的意义和规则，在教师提供语境的前提下，运用词语说出或写出句子或段落。其输出成果经过教师的检验，发现问题并进行说明或限制，从而使学生真正掌握所学词语。

在这个教学模式里，“输入”是“输出”的基础，提供给学生有效的“输入”非常重要。首先，“输入”要有量的保证。胡明扬（1999）提出，从儿童学习母语、母语教学和常规的外语教学来看，都是“输入”大于“输出”，通过大量的“输入”来保证小量的“输出”的质量。澳大利亚国立大学的洪越碧等人在高级阶段开设“丰富内容输入”式课程，通过大量的输入（如听专业讲座，扩大阅读范围，口头报告，论文写作，自编词典等），帮助学生进行第二语言的学习，取得了非常好的效果（洪越碧，2000）。其次，“输入”也必须有质的要求，即教师提供给学生的语言材料应该是准确的、可懂的。准确的语言材料首先要无误，而且要具有区别性，使学生在一个限定明确的范围内模仿输出，保证比较高的正确率。第三，“输入”的语言材料应该具有交际性。



例如，在学习“自然”的副词用法时，教师讲解词义，并给出句式和例句：

句式：……，自然……（“自然”位于主语后、谓语动词前）

例句：今天下雨了，足球比赛自然取消了。

我们从来没看过这本书，自然不知道里面说什么。

之后教师给出一定的语境，学生根据教师的讲解和句式，现场说出句子：

教师：他吃了不干净的东西。

学生：他吃了不干净的东西，自然肚子痛。

学生：他肚子痛得很，自然不能来上课。

学生：他不能来上课，我们自然见不到他。

学生：他没来上课，老师自然要问他怎么了。

由于是现场输出，而课堂时间又有限，所以教师应该事先选择合适的语境，有利于学生短时间内说出句子。也可以把现场输出和课下输出相结合，现场输出一词一句，课下作业则可以限定几个相关词语，让学生用这几个词语写成较长的语段。

第三节　对外汉语词汇教学的课堂教学方法和技巧

由于学习词汇必须进行大量的记忆活动，词汇学习很容易流于枯燥，因此，进行词汇教学不但要让学生理解词义和掌握词的用法，而且要教会学生学习词汇的方法，培养学生记忆词汇的能力，以便提高记忆词汇的效率，用最短的时间获得最好的学习效果。词汇教学必须讲究方法，使用一定的技巧，使课



堂气氛活跃，最大限度调动学生的学习积极性，才能取得良好的效果。

对外汉语教学的课堂教学技巧研究比较薄弱，近年来虽然有一定的讨论，但是总结介绍个人经验的占多数，全面系统的研究还不够。崔永华、杨寄洲主编的《汉语课堂教学技巧》和周健主编的《汉语课堂教学技巧与游戏》，对各方面的教学技巧进行了较系统的总结，提供了上百种课堂教学技巧，很值得一线汉语教师借鉴参考。

除语音教学外，一切教学几乎都建立在词汇教学的基础上。多数课堂教学往往是从词汇教学开始的。学生掌握一个词的过程可以分为认识、理解、记住、使用，所以词汇教学也包括以下几个方面的内容：展示词汇，解释词汇，指导学生练习，检查和巩固记忆。这些内容在技巧的使用上并不是截然分开的，一种教学技巧，可能同时起到几方面的作用。因此教师在选择使用时可以灵活对待，不必拘泥于某一种或几种。

1. 展示词汇的技巧

1.1　词汇展示顺序的安排

按照生词表顺序展示词汇

一般来说，课本上都是有生词表的，因此，展示生词的顺序就可以直接按照生词表的顺序。而生词表中生词的顺序，多半都是按生词在课文中出现的先后顺序排列的。因此，在学习生词的时候，教师可以以生词为线索串讲课文。如某课生词如下：

海关　通过　不安　高速公路　印象　现代化　古老

教师在讲解生词和给例句时，都可以围绕课文内容进行：

通过海关检查的时候，我有点不安。

北京的高速公路很宽很平。

我们坐车走高速公路。

我对北京的印象很好。

北京是一个现代化的城市。

北京是一个古老的城市。

这样一来，生词讲完后，教师也同时将课文扼要复述了一遍。之后可以采取问答对话的形式，或者让学生概括课文、复述课文的形式进行练习，在多次问答、复述中，不断强化学生对生词的记忆和对课文的理解，有效提高教学效率。

但是为了课堂学习的方便，教师也可以打乱生词表的顺序，自己重新排列顺序。常见的排列方式有以下几种：

（1）按词类排列分组展示

将所学习的生词按照词类分组排列，然后一组一组地分别学习。比如，要学习的生词如下：

蜜　测试　记号　大致　窝　陆地　惊奇　分明　聚集　原先　直达　触须　只得　散布　河流　卵　池塘　障碍　惊人　鸽子　仍旧　通信　陌生　居然　飞行　停留　惊异

教师可以按照词类将这些生词分为以下几组：

生词	词类
蜜　记号　窝　陆地　触须　河流　卵　池塘　障碍　鸽子	名词
测试　聚集　直达　散布　飞行　停留	动词
大致　惊奇　分明　原先　惊人　陌生　惊异	形容词
只得　仍旧　居然	副词
通信	词组

这样分组学习，教师可以按照各类词的功能特点进行讲解和练习，可以潜移默化地在学生头脑中建立汉语的词类观念，



也便于进行词语搭配练习，为以后的造句子作准备。

（2）按话题排列分组展示

将意义相关、可以出现在共同话题的词语排列在一起进行学习。如要学习的生词有以下这些：

“友好、球赛、进攻、急躁、精彩、裁判、迷、耐心、防守、赢、受伤、治疗、住院、看望”

这些词语按照相关性可以大致分为两组：

球赛、裁判、迷、进攻、防守、耐心、急躁、赢、精彩　　谈球赛

受伤、治疗、住院、看望、友好　　看望受伤的人

这样的排列便于在学习之后进行随堂对话和短文练习，生词的学习和运用融为一体，有助于增强学生学习词语的成就感。

1.2　展示词语的技巧

（1）领读、齐读、点读、认读

朗读是学习语言不可缺少的环节，朗读词语或课文时，眼、耳、口、脑同时开动，精神处于兴奋状态，词语的音、形、义作为互相联系的整体进入脑海，会留下比较深刻的记忆。朗读时可以领读、齐读、点读、认读。

领读就是教师对生词作示范朗读，学生跟着读。教师的示范朗读可以直接教会学生标准的读音，在一定程度上避免学生的错音和不标准音。朗读时可以直接按照课本上的生词表顺序，也可以按照自己编排的顺序。

领读之后，一般应给学生一些时间自己练习性地读一读，之后可以用全班同学齐读、男生（或女生）齐读、分小组读、点读（请一个同学单独朗读）等方式促进学生熟悉生词。

读了几遍生词之后或待生词讲解完毕之后，可以给学生几分钟时间快速准备一下，然后用认读的方式检查学生对生词的

记忆，同时也可以起到巩固、强化记忆的作用。教师可以在黑板上随意写下所学的生词，请同学们大声读出来；也可以用事前准备好的卡片，让学生认读卡片上的生词。

（2）利用实物或图片展示词汇

对于一些名词或形容词、动词，有时可以选择合适的实物或图片展示，同时示范读音，这样更容易让学生理解和记住。比如学习“筷子、桌子、书、本、邮票、信封”等名词时，就可以采取实物展示的方法；如果学习交通工具之类的词，就可以选择一些图片来展示。学习表示颜色的形容词时也可以用图片来展示。

生词讲解完毕之后，教师也可以用实物或图片来检查学生对词汇的掌握。可以出示实物或图片，让学生迅速说出它们的名称。

（3）体态、动作展示

人的体态、动作也是很重要的一种表达方式，而且是全世界通用的，所以在学习一些简单的动作动词时，也不妨采取这种方式。如“站、坐、走、跑、躺、掏、摸、捡、挥、挖”等。另外，不一定要求教师自己在讲台上表演各种动作，可以带一只布娃娃之类的小玩具来表演示范各种动作，这种方式不但形象，同时也增加了课堂乐趣。

学生掌握生词之后，教师可以把学生分成两组，一组表演动作，另外一组根据他们的表演说出相应的词。如果采取比赛的方式，学生参与的积极性会更高。

（4）听写

听写是一种常用的教学方式。在学生已经预习生词的前提下，听写既可以有效检查学生的预习情况，又将本次课要学习的词汇内容展示出来。

听写的时候，教师可以要求一两名学生到讲台上板书，其他同学在下面听写。听写结束后，请下面的学生一起检查板书的错误之处，最后由教师对容易犯错的字词稍作说明和提醒。

一般来说，听写的时候是教师读出音节，学生听音写词。



也可以采取听意写词的方式，即教师说出词语的意思，让学生根据意思写出词语。如听写“惊喜”，教师可以说“jīngxǐ”，也可以说“又吃惊又高兴”，让学生写出“惊喜”。

另外，教师还可以事先给学生分出几个类别，然后听写生词，要求学生将生词分写到不同的类别里，这样的类别可以是词类类别，也可以是意义类别。如教师事先给出“动词、名词、形容词”的类别，然后听写词语，学生将听到的词语分别写到不同的类别下；或者教师给学生“交通工具、称呼语、文具”的类别，学生将听写的词语写到不同的类别里。

2. 解释词汇的技巧

对词汇的解释，一般应包括解释词汇的意义及基本语法功能，在句中常处的位置，在不同语境中可能产生的语境意义，词语的搭配规律及习惯，词语的使用范围等几个方面。

解释词汇时常用的课堂教学技巧有以下几种：

（1）直接翻译

直接将词语翻译为学生的母语或学生已经掌握的另外一种语言（如英语），是最直接的一种解释技巧，适用于初学者。另外，中高级词汇中有些意义抽象，用汉语难以简明扼要地说清楚的那些词，也可以采取这个方法。

这样的解释可以让学生迅速理解、很快掌握，省时省力。但是也会造成学生对母语或中介语的依赖。另外，汉语中的词汇与外语中的词汇并不是一一对应的，即使意义相当的词语，也会有各种差异，所以在翻译时必须考虑到这些因素，提前预知学生可能犯错的地方并加以比较和提醒。

（2）用已经学过的旧词解释新学的词

用学生已经学过的词语来解释新词，是一种很常用的方法。如学习“迅速”一词，可以告诉学生意思是“很快（地）”；学习“进修”一词，可以告诉学生其意思是“进一步地学习”。

用旧词解释新词可以有效摆脱学生用母语翻译来理解词义

的局限，并可以复习、巩固学过的词汇，通过启发让学生自己用学过的词语解释新词还可以调动学生学习的积极性。

但是在用这种方法解释新词的时候，一定要注意到旧词和新词在意义和用法上的细微差别，如果这种差别影响到了具体使用，就要进行辨析，以避免学生使用中的错误。比如，在讲“感人”的时候，可以解释为“让人感动”，但一定要说清楚“感人”和“感动”在用法上的差别：“感人”的主语是让人感动的事物，如“这部电影真感人/他的话非常感人”，一般不会是人；“感动”的主语则应该是人，如“我被他的话感动了/他感动极了”。

（3）用同义词或近义词解释

用同义词或近义词解释词语的方法可谓历史悠久，但是没有任何两个词语是完全等同的，所以在用这种方法解释的时候，也一定要同时对它们进行辨析，讲清楚异同。

一般在进行近义词辨析的时候，需要辨析以下几个方面的内容：

第一，两词在词义上的细微差别，如语义轻重不同、所指范围大小不同、语义侧重点不同等。比如讲解“罪过”和“罪恶”，“罪过”语义较轻，“罪恶”程度严重。“公布”和“颁布”，“公布”适用范围广，可用于政府机关发布法律、命令、指示及团体发布通知等，“颁布”仅限于政府机关或国家领导人发布法律条令或文告。“边疆”和“边境”，“边疆”指靠近国界的大片领土，地域比较广，“边境”指国家之间接壤的地方，一般指狭长地带。

第二，两词的感情色彩不同，如“结果”和“后果”，“结果”是中性词，可以说好的结果，也可以说不好的结果，“后果”是贬义词，只指不好的结果。

第三，两词的用法不同，如搭配对象不同、适用语体不同等。如“交换”和“交流”，“交换”一般指交换具体的物品，也可以用于意见、看法等抽象事物；“交流”多用于抽象事物，如“交流思想、文化交流”。“会见”和“见面”，“会见”多用



于外交场合，语气庄重，后面可以直接带宾语，“见面”就比较随意，而且不能直接带宾语。

（4）通过反义词对比来解释词义

在讲解新词时，可以用学生已经掌握的反义词来进行对比，使学生掌握词义。如讲“嘈杂”，学生已经学过了“安静”，就可以告诉他们这两个词意义正好相反，再通过一些例句显示其不同的词义：

教室里没有人，很安静。

街上车来车往，很嘈杂。

（5）通过已经掌握的语素意义推知词义

在讲解新词时，引导学生用学过的语素的意义来推断新词的意义。如学习“动脑子”、学生已经知道“动”是“发出、进行动作”的意思，就可以推断出“动脑子”的意思是“让脑子动”，也就是“思考”的意思。再如学习“惊喜”一词，学生学过“惊”和“喜”，就可以推断“惊喜”就是“吃惊＋喜悦”。

利用语素讲解词义可以培养学生对汉语语素的语感，训练学生的猜词能力，对学生阅读能力的提高也很有帮助。教师在平时就应该经常性地帮助学生归纳、总结学过的语素的意义，积累学生头脑中语素的库存。

（6）形象释义（图片、实物、幻灯、板画）

利用形象化的教学手段来解释词义，主要有图片、实物、幻灯、板画等形式。如讲解“根、茎、叶、花、树枝”等词时，只要出示一张花和树的图片，或是在黑板上简单画出来，就可以很直接地解决问题。

形象化的解释方法跳过了母语翻译的环节，直接、准确、记忆深刻。

（7）表演

对于一些可演示的词语，教师可以通过自己或学生表演来

进行解释。比如汉语中的一些动词，如“抬、扛、拉、推、挥、摇、提”等，靠语言的解释既浪费时间又不容易说清楚，如果用表演的方式来解释，可以轻而易举使学生理解词义。

（8）语境释义（设置具体语言环境、上下文、例句）

教师可以选择学生熟悉的或亲身经历过的事情设定具体的语言环境，让学生从词的实际应用中体会词义。如要讲解“自然”作副词的意义：

教师：晚上一夜没睡觉，第二天上课会怎么样？
学生：没精神。
教师：他晚上一夜没睡觉，今天上课自然没精神。（领读一遍）
教师：上课没精神会怎么样？
学生：自然听不懂老师讲什么。
教师：听不懂老师讲什么会怎么样？
学生：自然不会做练习。

对于汉语中大量的多义词，更是要通过设置不同的语境，体现其不同的意义，让学生体会并理解。如下列句子中的“可”：

她可漂亮了。（很、非常）
虽然她长得并不漂亮，可她的心是最美的。（可是）
这件事可做可不做，看你怎么想了。（可以）
她做的菜非常可口。（适合）

（9）扩展词义

汉语里多义词很多，教师在讲解新词时不仅要讲解该词在该课中的意义和用法，也应该适当扩大范围，讲讲别的常用义项和用法，这样可以帮助学生更快、更全面地掌握词语，也有助于增加词汇量。



如“几”，一般意义就是“多少”，询问数量。但是我们在实际使用中常常用它来表示概数，如“多来几个人，人多好办事”。这就需要教师在讲解时补充到课堂上去。

（10）归纳词义

在接触到一个学过的词的新的意义时，教师应当对该词已经出现过的其他词义及时进行归纳总结，唤起学生的记忆，帮助学生全面掌握。

（11）与母语对比

将汉语词与外语中基本意义对应的词进行比较，揭示两者之间的异同，如“和”与“and”。这两个都是连词，但是汉语的“和”一般用来连接两个并列的名词、代词或名词性词组，英语的“and”除可以连接名词、代词之外，还可以连接动词、形容词和分句。使用对比法可以揭示两种语言的异同，使学生很容易就能理解汉语词的意义，并能有效排除母语词语的负迁移。

（12）学生讲解

在经过充分预习的前提下，可以请学生自己用汉语讲解生词的意思，同学们互相更正、补充，最后由教师讲评。这样的方法能够充分调动学生的积极性，活跃课堂气氛，同时也能给学生留下深刻的印象，还可以锻炼他们的汉语语句组织、表达能力。适用于中高级水平的学生。

3. 词汇练习的技巧

学习就是为了运用，我们在教学实践中发现，汉语程度好的学生和汉语程度较差的学生之间的最大差异，在于会用和不会用。不管是词汇还是语法，会用的学生越用越好，形成了一定的语感，对新接触的东西也能融会贯通；而不会用的学生有时词汇量很大，却说不出像样的句子，用词也是错误百出。因此，词汇教学时一定要进行大量的、多样化的练习，营造师生互动的课堂氛围，避免教师唱独角戏，避免灌输式的说明。



(1) 问答式练习

问答式练习通过教师提问、学生回答来练习生词，由于有了问句中的有效提示，学生一般都可以回答出来。答句中的错误教师要及时纠正，并要求学生当即重复正确的句子，加深记忆。做这样的练习时，教师可以根据学生的水平设置自己的问句：对初级水平的学生，问句应该指向明确，让学生在有限空间内回答问题；对中高级水平的学生，问句可以开放一些，给学生一些空间自由发挥。

如下面的练习是针对初级水平的学生的，需要练习的词语是“寄信、邮局、信封、贴、邮票”：

教师：寄信去什么地方？
学生：寄信去邮局。
教师：信写好了放在哪里？
学生：放在信封里。
教师：信封上要贴什么？
学生：信封上要贴邮票。

下面的练习是针对中高级水平的学生的，需要练习的词语是“文艺、舞蹈、演出、演员、精彩、鼓掌”：

教师：你喜欢看什么文艺演出？

学生：我喜欢看舞蹈/我喜欢看演唱会/我喜欢看晚会/……

教师：你最近看过的文艺演出怎么样？/说说你印象最深的一次文艺演出吧。

学生：我最近看了一次精彩的文艺演出，演员都有很高的水平，也很有名，一上场就有很多人鼓掌。

……（教师可以根据学生的回答适时调整问话，引导学生说出要练习的词语）



（2）看图片、实物、体态或动作说出词语或句子

教师给学生出示图片，指点图片上的内容请学生回答。如出示一张公园里景色的图片，指点学生回答“湖、树、长椅、小路、草坪、船、游客”等，让学生说出词语后再说出简单的句子，如“湖上有船”、“大家坐在草坪上”。

或者给学生出示实物，请他们说出名称，如“教室、黑板、窗户、窗帘、墙壁、空调、课桌、书包”等等。

利用体态或动作让学生说出相应的词语。如拿一只布娃娃，做出各种动作，引导学生说“站起来、坐下来、躺、走、跳”等词语。

这样的练习主要是为了检查和复习词语，适用于初级水平的学生。

（3）说出同义词

教师列出几个词，要求学生说出一个或两个它们的同义词。如：

心意—______　　年纪—______　　珍贵—______
情形—______　　兴奋—______　　温暖—______

这样的练习通过使学生回忆已经学过的意义相同相近的词语，培养学生通过意义联想汉语词汇的能力，扩充他们的词汇量，增强表达能力。

（4）说出反义词

教师列出几个词，要求学生说出它们的反义词。如：

高大—______　　善良—______　　胜利—______

幸福—______　　勤快—______　　灵活—______

（5）说出动词的宾语

教师列出一些动词，要求学生说出可以跟这些动词搭配的

宾语。可以要求每个学生说出一两个，后说的学生不能与前边的同学重复。这样可以有效地激励学生积极发言，活跃课堂气氛。如：说出下列动词可搭配的宾语：

打——人/架/水/饭/篮球/网球
实现——理想/梦想/愿望
解决——问题/困难
浪费——水/电/资源/钱/时间/感情
提出——要求/建议/想法/意见

这样的练习可以帮助学生记住那些常用的习惯搭配，培养一定的语感。

(6) 说出和名词搭配的动词

教师列出一些名词，要求学生说出可以支配这些名词的动词。

信——写信/寄信/发信/收信/看信/回信/复信/邮信

问题——发现问题/解决问题/提出问题/回避问题/讨论问题/研究问题/产生问题

(7) 说出恰当的量词

教师给出一些名词或动词，要求学生说出与之相配的量词。

一条鱼　一座桥　一件礼物　一架飞机　一辆车　一束/瓶/支/朵/盆花

打一拳　踢一脚　跑一趟　写一遍　来了两次　打量一番

汉语的量词数量多，区别细，一向是学生学习的难点。这样的练习可以帮助学生记住一些常用的名词与量词和动词与量



词搭配，避免用时出错。

(8) 辨析词的不同意义和用法

汉语中存在大量的多义词、同形异义词和兼类的词，这样的词往往在不同的句子里会有不同的意义或句法功能，而且越是简单常用的词，义项越多，如“打、看、吃、老、花、出、干”等。教师在学生学过这些词后，应当适时地进行归纳总结和辨析训练，帮助学生总结和记忆。

教师可以先给出一些句子，帮助学生总结，再给出句子请学生辨析。如理解下面句子中“过”的意思和用法：

1) 从此以后，他们过上了幸福的日子。(度过)
2) 已经过了好几站了，你怎么还没下车呢？(超过)
3) 今天咱们好好给你爸过个生日。(庆祝)
4) 过马路，左右看。(穿过)
5) 你看过这本书吗？(助词，表示以前曾经有的经历)
6) 她已经穿过马路，向那边走了。(补语，表示从这边到那边)
7) 你听说过“过劳死”吗？(副词，过多、过分)

请你说出下面句子中的“过”是哪种意思：

她早就给家里打过电话了。(5)
过重的学习负担使现在的孩子们失去了童年的欢乐。(7)
幼儿园的小朋友正手拉手过马路。(4)
怎么还没走到啊？咱们会不会已经过了却没发现啊？(2)
墨水透过了第一张纸，在第二张纸上也留下了痕迹。(6)
你们准备怎么过节啊？(3)
好好过日子吧。(1)

(9) 选词填空

选词填空可以分为两种：一是让学生根据词语的意思选择



合适的词，主要在于检查学生对词义的理解和对近义词的辨别；二是让学生根据词语的语法功能选择合适的词，主要在于检查学生对词语的语法功能的判别能力。

例如，请选择合适的词语填空。第一种情况：

他们队输的主要原因是比赛进行到后半场时，他们的很多球员产生了急躁________。

A. 心情　　B. 情意　　C. 情绪　　D. 感情

见到分别多年的老友，她________得流下了眼泪。

A. 激动　　B. 感动　　C. 兴奋　　D. 紧张

第二种情况：

天阴沉沉的，________要下大雨。

A. 害怕　　B. 恐怕　　C. 惧怕　　D. 受怕

家里________她一个人，她连饭也不想做了。

A. 只　　B. 仅　　C. 就　　D. 光

(10) 词语替换

教师给出一组句子，要求学生用语法功能相同的词语替换句子中的画线部分，句子意思可以改变，结构不能改变。如：

<u>教室里</u>坐满了人。——讲台上坐满了人。车上坐满了人。树下坐满了人。……

教室里坐满了<u>人</u>。——教室里坐满了学生。教室里坐满了老师。教室里坐满了孩子。……

教室里<u>坐</u>满了人。——教室里站满了人。教室里躺满了人。教室里蹲满了人。……

这样的练习可以训练学生熟练掌握词语的语法功能，扩大词汇量。



（11）改错

教师给学生一组用词错误的句子，请学生改正。选择错句时，应该针对不同国家的学生，选择他们容易犯错的内容。可以是教师自己根据对学生的了解预测性地写出一些错误的句子，也可以直接选用学生的作业、作文中有普遍性的错句。在实际操练时，可以让学生独立思考改错，也可以采用小组讨论的形式。对于低年级的学生，能够指出错误并改正即可，由老师来讲解错误原因；对于高年级学生，则可以让学生自己用汉语说说错误的原因。如：改正下列句子中用错的词语，并指出错误原因。

晚饭后，妈妈一个人在洗食器。（“食器”应改为“餐具”或“碗筷”。错误原因：日语和汉语词语混淆）

我吃了不干净的东西，后果拉肚子了。（“后果”改为“结果”；“后果”只能作名词，“结果”可以作连词）

她长得很优美，我们都喜欢她。（“优美”改为“美丽”或“漂亮”；“优美”一般用来形容动作、语言、环境等的好看，不能形容人长得好看）

（12）辨别词语类别

这样的练习可以训练学生综合全面思考词语的各个方面的特点，如词义的内容、词义的范围、词语的词类、词语的搭配等，训练学生从不同角度辨别词语的类别，有助于学生全面透彻地掌握词汇。

1）说出一组词的类别。教师给出几组词语，要求学生说出每组词语的共同点，这个共同点可能是词形上的，也可以是词义上的或语法功能上的。如说出一组词的类别：

A. 晴　阴　风　雨　雪　雾　雷　（都是说天气的词）
B. 谈　说　讲　讨论　记　计　（都是“言”字旁的）
C. 后果　鲁莽　暴躁　马虎　斤斤计较　（都是贬义词）

2）找出不同类的词。教师给学生一组词，请学生根据词义、词类等各种因素，判别出其中不同类的词语。如请你指出下列各组词中，哪一个与另外几个不同。

A. 生气　担心　喜欢　发火　着急

（“发火”是词组，其它都是表示感情的动词）

B. 掏　拍　拿　取　踏

（“踏”是脚的动作，其它都是手的动作）

C. 记者　教师　同志　职员　裁判

（“同志”是称呼，其它都是职业）

3）用汉语解释词语或成语、俗语。教师可以选择一些难度合适的词语或成语、俗语，让学生自己用汉语解释它们的意思。可以单独给出词语，让学生根据语素推测词义进而解释出来，也可以放在句子中，让学生借助上下文的帮助说得更准确。如：请你用自己的话解释下列词的意思。

走家串户（到很多人家里去）

满面红光（很健康的样子）

惊喜（又吃惊又高兴）

动情（动了感情）

3岁的宝宝煞有介事地做饭给妈妈吃。（看样子好像真的一样）

小王住院了，你们要去看他吗？（看望）

4）成语填空、改错。教师可以将学过的成语集中起来，每个成语空出一个或两个字，请学生填空，或者将成语中容易写错和混淆的字写错，请学生找出并改正。如：

目__口呆　汗__雨下　心__手巧



春风__雨　　龙飞凤__

皱有介事　　草官人命　　心宽体肥

情不自尽　　天高云谈

5）成语、俗语接龙。可以请一个同学说一个成语或俗语的前半部分，请别的学生续说后半部分；续说的学生再说出另一个成语的前半部分，另外的学生续说后半部分，如此接下去。如：

海阔一天空，车水一马龙，名落一孙山，言不一由衷，后生……

6）概括成语或俗语。教师给出一些句子，让学生用恰当的成语或俗语概括句子或句中某部分。比如，请选择恰当的成语或俗语概括句中画线部分。

春天到了，公园里开了各种颜色的花。（五颜六色）

亲人离得太远，还比不上近处的邻居。（远亲不如近邻）

大卫在厕所门口跟别人打招呼说"吃了吗"，那个人非常吃惊地瞪大了眼睛。（目瞪口呆）

7）词语联想。教师先说出一个词，然后请学生每人说出联想到的相关的词。如：

病——医院、医生、吃药、打针、住院、出院、健康、恢复、看望、病房、医生、护士……

交通——汽车、火车、飞机、轮船、公路、高架、地铁、轻轨、堵车、挤车、换车……

8）词语接龙。一个学生说出一个词语，另外一个学生说出以该词尾字为首字的词，如此接下去。例如：



春天—天空—空间—间隔—隔开—开始—始终—终于—于是—是非—非常—常规—规定—定理—理论……

接龙的规矩可松可严，视学生水平而定。这样的练习可以调动学生词汇库中的词语，使学过的词不会因为不常用而被遗忘。

9）画面联想。教师给学生出示图片，学生根据图片上的画面，说出联想到的汉语词汇。例如，教师可以出示一幅风景画，请学生说出一系列词。

湖水、树、春天、嫩芽、春风、草地、风筝、划船、郊游、约会、放松、新鲜、环保……

10）模仿例句完成句子。教师给出例句，然后请学生模仿例句，用规定的词语造句。如：

①我昨晚睡得太晚了，结果今天早上迟到了。

没复习	考得不好
酒后开车	出了交通事故

②他很喜欢听音乐，尤其喜欢听民乐。

体育活动	踢足球
汉语难	语音

11）用指定词语回答问题或完成句子。教师提问，请学生用规定的词语回答问题或完成句子。

A：周末有什么安排？

B：____________________（打算）

A：上次比赛结果怎么样？

B：____________________（赢、输）



这里的东西便宜是便宜，＿＿＿＿＿＿＿＿（只是）

12）用所给的词语改写句子。教师给出一些句子，要求学生用所给的词语对句子进行改写，意思不能改变。

玛丽是个心地很好的姑娘。（善良）
已经9点了，他可能不会来了。（恐怕）
这件礼物对我意义重大，我一定要好好地爱护它，让它不受损坏。（珍惜）

13）看图片造句。教师给出图片，让学生根据图片内容进行造句。可以给出规定的词语，要求用这些词语描绘图片内容，也可以让学生自由描绘。如：教师给的图片上是足球比赛的画面。

学生：他们在进行足球比赛。（进行）
学生：这场足球比赛非常精彩，吸引了很多观众。（精彩、吸引）
学生：这个足球场很大，里面有很多人。
学生：看球的人都很兴奋，有的还站起来了。

14）根据语言环境，用指定词语对话。教师给出指定的词语，给学生规定一个情景，请学生根据情景用指定的词语进行对话。如：你的朋友搬了新家，你们聊起新家的情况。对话时应使用到下列词语：

环境　生活　方便　交通　安全　离　参观

15）用指定词语复述。学习过一篇课文之后，教师可以要求学生用指定的词语复述课文，也可以教师先讲述一个故事或一段话，然后请学生用指定的词语复述。可以采用口头复述或

书面复述。

16）填写关联词。教师给出学生一段话，抽出其中的关联词，请学生填进去。如：

当记者____整天要在外面采访，____常常要放弃许多休息时间，有时深夜还得工作。____这工作很苦很累，____我觉得非常有意义。____我整天忙着工作，____我就没有时间去打扮、逛街了。（不但、而且、虽然、可是、因为、所以）

17）离合词练习。离合词在汉语词汇中是一个特殊的门类，由于它合起来是词的形式，很容易与英语中的词混淆，在学生的使用中造成错误，如“我们跳舞了一个小时（正确的说法应为：我们跳了一个小时舞）”。所以需要在课堂上加强训练。

离合词的练习主要可以采用扩展成短语的形式，教师给出一组离合词，请学生在中间插入其他成分，如数量词，“着、了、过”等，将之扩展为短语。如：

跳舞—跳了舞、跳过舞、跳了一个小时舞、跳了两次舞、跳拉丁舞

上当—上了当、上过当、上了几次当、上了你的当

4. 帮助学生积累词汇的技巧

经过一段时间的学习之后，教师应及时将学过的词语进行总结归类，并带领学生复习，既可温故而知新，也可以强化汉语词汇的系统观念，帮助学生完善心理词典的建构。

（1）同音异义词归类

将发音相同而意义不同的词归纳总结在一起，强化学生头脑中对它们的印象，使学生在听到发音后能迅速反应出准确的



词语并准确理解语句意思。例如：

花——花了不少钱；开花了

别——别走了；把校徽别在衣服上·

（2）按词性归类

将学过的词语按照词性分门别类汇总，可以分得细一些，如动词分为带宾语的动词和不带宾语的动词，表示动作行为的动词和表示情感的动词等。通过细致的分类总结，让学生更清楚地了解它们的语法功能，运用时可以更准确和熟练。

（3）按词所代表的概念归类

按照词所代表的概念归类，如“钢笔、铅笔、文件夹、尺子、橡皮”等都可归入“文具类”，还可以有“交通工具类”、“植物类”、“颜色词类”、“肢体动作类”等等。

（4）按近义词、反义词归类

将学过的词语归结为近义词库和反义词库，有利于学生选择准确的词语造句，加强表达能力。

（5）按构词方式归类

将词语按照不同的构词方式归类，如动宾式合成词类、主谓式合成词类、附加式词类等。这样的归纳方式可以使学生熟悉汉语的构词方式，有利于学生更好地理解词语意义，给他们遇到新词时猜测词义提供一定的依据。

（6）按照语素归类

将相同语素的词语归纳到一起，如“吃惊、惊喜、惊异、惊人、惊诧、惊恐、惊惧”，“手机、电视机、洗衣机、影碟机、录像机、相机、录音机、收音机”等。这样的归纳可以强化学生头脑中的语素观念，帮助他们掌握语素意义，并可利用已知语素推知新词的词义，迅速扩展词汇量。

对外汉语词汇教学的课堂技巧丰富多样，前文述及的不过沧海一粟，教师可以根据自己的实际需求选择利用或自己创新。不过需要注意的是，在选择课堂教学技巧时，应该根据教



学目的来选择那些交际性强、节省时间的实用的技巧，不要追求华而不实的东西，因为归根结底，技巧只是为教学服务的手段。

第四节　对不同国家、不同阶段学生的汉语词汇教学

1. 对不同国家学生的汉语词汇教学

长期的对外汉语教学实践使我们意识到，不同国别、不同文化背景的外国留学生学习和掌握汉语词汇的能力与特点是不一样的。要想做到在教学中有的放矢，就有必要深入研究不同国家，不同母语和文化背景及不同学习经历的外国学生在学习汉语词汇过程中的认知规律和学习特点，采用因人而异的教学方法，提高学生学习效率。

1.1　针对日本学生的词汇教学

日本与韩国同属汉字文化圈，日本不仅利用汉字的形体和偏旁创制了假名，而且还直接使用汉字，形成了汉字与假名并用的文字体系。直到今天，日语中还保留着为数众多的汉字和汉语词汇。刘富华（1998）从词形的角度对《汉语水平等级标准和等级大纲（词汇大纲）》中甲乙丙三级 5258 个单词所做的统计显示，同形词达到 2991 个，占 57% 左右。芝田稔（1991）、李泉（1991）、曲维（1995）分别从词形、词义的角度对日语中的汉语词做了统计，其中同形同义、近义词达到 32.29%～87.53%。（转引自崔立斌，1997）这为日本学生学习汉语词汇提供了非常便利的条件，对日本学生的汉语教学，在文字和词汇方面要比其他国家的学生难度小，这种情况对汉语词汇教学有利也有弊，教师必须因势利导，扬利除弊，促进日本学生的汉语词汇学习。

日语中的汉语词汇可以分为两种：汉语词和汉字词。汉语词指日本从古代汉语词汇中借来的那一部分词，不仅字形和读



音与汉语一致，语义也借用汉语原义，如“交易”。汉字词是指汉语中本无其词，日本人在引进英语词汇的过程中，利用汉字及汉语构词法创造的词语，如“抽象、出口、场合、电话、资本、蛋白质、未知数”等。这些汉字词有的后来又被汉语“借用”，不仅极大地丰富了日语词汇，对汉语词汇的丰富和发展也起了重要的作用。这些汉字词很多是通过语素对应的方法创造出来的，如“background 背景，blackboard 黑板”。这说明日本人有汉语字、词的概念，也有一定的语素意识，这是日本学生学习汉语词汇的又一个优势。

(1) 日语中的汉字、汉语词与汉语的比较

日语中的汉字、汉语词和汉语比较，主要有汉日同形词、汉日异形词、日语独有词三种。日语独有的词如“放题、迷子”，由于这是日语中独有的，在学生学习汉语时不会造成困扰。日语里还有一部分与汉语词形不同，却有相同意义的词，如“病院（日）一医院（汉）；食器（日）一餐具（汉）”。这其中还有相当一部分是汉日异序的词，即词义一样、语素一样，但语素的顺序正好相反，如“平和（日）一和平（汉）；绍介（日）一介绍（汉）”。这些词在学生学习汉语的过程中很容易混淆，造成学生选词错误，教师应该在词汇教学中注意比较和提醒。

日语中的汉日同形词数量较多，情况也较复杂，可以分为以下几种：

1) 同义同形词。日语中存在不少与汉语词形相同、语义相同或相近的词。这部分词比较容易进行教学，但是教师要注意辨析它们的同中之异，并将其作为教学重点，排除母语干扰。具体来说，有下列几种情况：①语义范围不同，如汉语“先生”泛指男性，日语“先生”专指教师、医生、律师；②语义重点不同，如汉语“住”语义重心是“停留”，时间长短均可；日语“住”则指长时间居住；③用法不同，如“代”，概念意义相同，但日语又指年龄范围，如“二十代”指20～29岁的年龄范围，汉语没有此用法。

2）异义同形词。指日语中与汉语书写形式相同，语义内容不同或相反的词。如“新闻”，在汉语中指报纸、电视、电台等发布的消息，在日语中仅指报纸上的消息；再如“手纸”，汉语中指卫生纸，日语中却指手写的书信。这些词是初学者最易出错的，教学中应当强调其不同语义的不同用法，帮助学生把握这些词与汉语的内在联系与区别，从而准确深刻地理解词义，避免望文生义和词语滥用。

3）语义异同交错的同形词。语义内容既有共同点，又有差异，呈现异同交错的复杂情况。可以分析为三个方面：①汉语日语共有某些义项，汉语又另外具有日语没有的义项，如“借”，汉语既表借出又表借入，日语只表示借入；②汉语日语共有某些义项，日语又另有义项与汉语不同，如“阶级”，汉语和日语都可表示社会中的阶层，但日语又可表示“楼梯、阶段”；③汉语日语既共有某些义项，同时又各自另有义项相互对立，如“意见”，汉语日语都有“看法、想法”义，汉语又有“不满、不同的看法”义，日语又有“劝告”义。

（2）日本学生学习汉语词汇时经常出现的错误

1）词中语素顺序颠倒。如：

他绍介我一个女朋友。——他介绍我一个女朋友。
这样一个暗黑的夜晚。——这样一个黑暗的夜晚。

2）错用日语词代替汉语词。如：

妈妈在洗食器。——妈妈在洗餐具。
今天轮到我发表。——今天轮到我发言。

日语中有很多汉日异序词和异形同义词，日本学生在学习时因感到熟悉而对其差别重视不够，使用时受日语干扰出现错误。



3）动宾结构的复合词后面错加宾语或补语。如：

我要见面我的朋友。——我要跟我的朋友见面。

他昨天唱歌了三个小时。——他昨天唱了三个小时歌。

4）动补结构的复合词后错加补语或宾语及补语的位置错误。如：

寒假我要回去日本。——寒假我要回日本去。

他的身体变成得很健康。——他的身体变得很健康。

5）把不能拆开的复合词拆开使用。如：

商品已经陈了列。——商品已经陈列好了。

现在的人们喜欢享好受。——现在的人们喜欢享受。

6）使用离合词出现的错误。如：

他游泳了一天。——他游了一天泳。

出现这些错误，一方面是由于对汉语的复合词的一些语法特点不了解，另一方面就是由于日语的负迁移：①日语中有些汉语词的书面形式跟汉语的动宾式复合词一样，但在日语中既不是复合词，两个语素之间也不具有动宾关系，往往兼作名词和动词。它们在日语中作动词时具有普通动词的特点，可以带宾语和补语，这就导致了日本学生在学习汉语时用日语中的规则来处理，从而出现错误。②日语中有些动词与汉语意义对等，但在日语中是单纯的动词，与汉语的复合词不同，有不同的语法搭配规则，日本学生容易混淆。

7）副词用法错误。如：

我想又来这里。——我想再来这里。

以后我会往往来看你的。——以后我会常常来看你的。

汉语中副词数量多，语法意义比较难掌握，是日本学生学习词汇时的难点所在，尤其是一些语法意义相近的副词，如“又、再、还”“往往、常常”“只、就、仅、光、净”等。

8）近义形容词偏误。如：

我的女朋友非常美观。——我的女朋友非常美丽。

我就爱买单纯白的衬衫。——我就爱买纯白的衬衫。

汉语中有很多近义形容词，如“美丽、美好、美观、优美、好看、漂亮、秀丽、清秀”，这些词之间的差异有时非常细微，学好了固然可以增强语言表现力，但对于留学生来说，确实是一个难点。

（3）对日汉语词汇教学的建议

日本学生在学习汉语的初级阶段非常有优势，尤其表现在阅读上。但余文青的实验显示，到了中高级阶段，日本学生仅仅在超纲词上明显优于欧美学生。这与他们的母语和学习方式有关。

日语中大量汉语词的存在，以及日本学生重读轻说的习惯使他们可以在书面接触到大量超纲词，但对说的轻视使他们失去优势。因此，对日本学生的词汇教学必须重视说的训练。

日语中汉字、汉语词的存在常常使老师和学生产生“日本人学汉语很容易”的错觉，但是，越是近似的词汇越容易发生错误。因此，在对日学生的汉语词汇教学中，应该特别注重日语中汉字、汉语词与汉语词汇的差异，强调学生认真对待。



抓住日本学生学习汉语词汇的难点：复合词。将复合词离析为语素并结合构词法进行讲解，重点是动宾式和动补式复合词以及离合词。

1.2 针对韩国学生的词汇教学

汉语和韩国语是两种不同的语言，分属不同的语系，但由于中韩两国地理位置接近，自古以来就有比较深入广泛的交流，汉文化在韩国至今还有着深远的影响。韩国语中至今仍保留了约70%左右的汉字词，这些汉字词源于汉语，与汉语发音相似、词义相近，为韩国学生学习汉语提供了良好的条件。

但在对外汉语教学实践中我们发现，有时越是差别小，越容易产生母语对汉语的负迁移，从而造成学习中出现困难。很多韩国学生在初学汉语时表现出了成绩优于欧美学生的趋势，但在汉语达到一定的水平之后，却很难再有更进一步的提高。因此，通过对比研究揭示汉、韩两种语言——尤其是韩语中汉字词和汉语中与之同形的词——之间的同中之异，对教学实践有很重要的指导意义。

（1）韩语中的同形汉字词与汉语的比较

韩语中的同形汉字词在语义方面与汉语对比，存在以下四种情况：①词义基本相同，如“祖国、准备、访问”等；②韩语中的汉字词词义比汉语宽，如“教授”，汉语中仅指获得教授职称的老师，韩语中指所有大学老师；③韩语中汉字词词义比汉语窄，如“保险”，韩语只指保险业，汉语中还有“保证、绝对”的意思；④词义所指不同，如“点心”，韩语中指“午饭”。（贺国伟，2002）

在这四种情况中，第①种词的学习是最为容易的，在掌握一定汉字的基础上，学生可以很快学习并记忆，一般不会出现韩语的负迁移现象。

后三种情况则由于字形相同，最容易使学生在学习中轻视或忽略其细微差别，以致产生理解和运用上的失误，这是教师应该注意的重点。杨艳丽（2004）（参见张绍麟，2004）从义位系统性的角度对《汉语水平词汇等级大纲》中的208组汉韩

同形词一一进行了对比分析，指出了这些词语在汉语和韩语中语义、句法功能、搭配关系、文化意义、语境选择等方面的异同，对具体教学有一定的参考意义。

经过对比分析之后，杨艳丽将这208组词按照难度等级分为四类，并针对不同水平的汉语教学提出了对韩国学生词汇教学的建议：

初级阶段词汇教学的任务是让学生掌握最常用的词语的基本意义和主要用法，此阶段韩国学生往往表现出优势，因为汉语中的许多基本词汇在韩国语中都有，并且同形同义，难度等级是零级。教学中应该充分利用这一优势，尽量联系有关的词语，进行适当扩展；同时也要注意那些汉韩词义有差别的词。

中级阶段的主要任务是扩大学生的词汇量，同时进一步加深学生对两种不同语言的词语异同的认识。随着词汇量的加大，近义词越来越多，韩国学生碰到的干扰也会越来越大，因此近义词辨析是此阶段的难点和重点。应引导学生用学过的词来解释、理解生词，既可复习、巩固，又可加深理解，培养汉语思维能力。

高级阶段词汇教学的任务是加深学生对汉语词语的“原义”的理解，加深对两种语言的词语差异的认识，培养学生正确运用词语的能力。此阶段应采取多种方式进行词语练习，使词语经常处于活动状态，形成词语激活扩散的网络；加强同义词、近义词的辨析，构建同义词语义场，进行有重点、有主次的教学。

（2）文化词的教学

目前的对外汉语教材基本上都将专有名词单列于课文生词表后，也有一部分教材在专名之后又列出“文化注释”，如《走进中国》（高级本）（刘元满等编，北京大学出版社出版）。教材编写者在编写说明中指出，“不能对译的，有独特文化内涵的词语，编入文化注释中”。李大农（2000）将专名和这些“有独特文化内涵”的词语统称为文化词，指出：“它们包括反映汉民族文化内容的词语，也包括含有比喻义、象征义、褒贬



义及语体色彩的词语”。由于文化词受特定的历史文化传统、自然地理环境、物质生活条件、社会和经济制度的制约，所以它们常常在词义文化理解的层面给留学生造成障碍，成为他们学习中的重点和难点。

李大农通过对韩国学生掌握汉语“文化词”情况的问卷调查，发现韩国学生对文化词的学习和掌握有如下特点：

1）从语言的角度来看，汉韩同形词的存在使大部分的文化词不构成韩国学生的理解和学习障碍。历史上韩国与中国交往频繁，受汉文化影响很大，因此韩国学生对传统民俗、礼仪及精神文化生活方面的文化词有较强的理解力，明显高于欧美文化背景的人。

2）中韩两国在生活中差异很大，所以韩国人对汉语中饮食类的词语如“蚂蚁上树、粽子”，建筑类的词语如“四合院”，理解与学习的难度比较大。

3）从 1949 年到 1992 年中韩建交，为时不短的两国外交中断造成了韩国人对 1949～1992 年间产生的汉语词汇的理解障碍。1992 年中韩建交以后，韩国逐渐兴起了汉语热，大批学生来到中国学习汉语，所以改革开放以后，尤其是 20 世纪 90 年代出现的相当一部分新词语比较容易被韩国学生所理解。

4）韩国人学习汉语词汇时的真正困难是那些含有比喻义、象征义和引申义的文化词，对这类词，韩国学生与欧美学生相比，并未表现出理解上的优势。因为这些词包含了汉民族较深刻复杂的民族心理、道德评价、感情好恶，有比较深层次的文化内涵，所以比单纯反映中国特有文化事物的词更有难度。

5）韩国人对汉语成语有相当高的认知水平，因为韩语中也存在为数不少的汉源成语，如汉语“亡羊补牢”，韩语中有“亡牛补牢”。这为韩国学生学习汉语成语提供了十分有利的条件。

问卷调查与分析揭示了韩国人对文化词的总体理解程度及各类型的差异，明确了对韩国人进行词汇教学的重点和难点。在此基础上，李大农提出了以下教学策略：



1）在鼓励学生借助汉字词迅速大量地掌握汉语词汇的同时，教师应有针对性地比较汉语词语与韩语中汉字词之间在语义范围、语义轻重、附加意义、语体色彩等方面的细微差异，避免汉字词给学生造成“负迁移”。如汉语“食堂”和韩语“食堂”不同。

2）指导韩国学生在使用汉语词汇的过程中，注意交际场合和语体要求。韩语中汉字词、汉源成语源于古代汉语的古语词比较多，韩国语本身又有复杂的敬语系统，加上受儒家文化的熏陶，韩国人即使在口语表达或非正式的书面语体中，也习惯使用正式、庄重的词语，显得拘谨、呆板。汉语口头交际发展的方向是更加坦率自然，教师应该引导韩国学生掌握更多实用的口语词。

3）就一般词语的情形来看，汉语中的动词、形容词，特别是形容词是韩国学生学习的难点。汉语形容词表意细致繁复，韩语中缺乏与汉语音义相近的汉字词形式，造成了形容词记忆困难。另外，各类虚词也是学习的重点。因为虚词更多地体现语法意义，而汉语和韩语分属不同的语系，两种语言的差异很大。在汉语文化词层面上，应该把重点放在含有比喻义、象征义、引申义的词语上，特别是其中的口语词和新词语。

4）词汇教学的重点应该放在词语的搭配和词语的用法两个环节，应该给学生设计词语可能出现的语言环境，而不仅是对单个词语词义的解释。

1.3　针对英语国家学生的词汇教学

对英语国家留学生的汉语教学是对外汉语教学的一个重要组成部分。英语与汉语是截然不同的两种语言，且有着完全不同的文化背景。英汉词汇系统的差异也十分明显，英语国家的留学生学习汉语时表现出明显不同于日韩学生的特点，针对这些特点，我们应该采取不同的教学策略。

（1）英汉词汇特点的比较

英语是表音文字，词语的形、音紧密联系在一起，可以见



形知音、听音知形，便于将单词的形、音、义作为一个整体记忆；汉语的书写符号却是与英文字母迥异的表意文字，字形虽可在一定程度上反映词义，但初学汉语的留学生往往无法把握，因此只能将每个生词的形、音、义作为一个整体逐个记忆，造成沉重的记忆负担。

英语属印欧语系，词汇主要由大量附加词缀构成的派生词和形态变化词所组成，词类有较明显的标志，与句法成分基本一一对应；汉语缺乏严格的形态变化，词类没有明确的标志，与句法成分也并非一一对应。

汉语中有丰富的量词，而且有严格的适用对象。这些量词有的与事物的形状或特点相关，如“条、双、块、棵”，但也有很多量词的用法是由来已久、约定俗成的，如“一张床、一笔钱”。英语中虽然也有量词，但数量很少，比较简单，如 a cup of tea（一杯水）/ a piece of news（一则新闻）。有时在名词前加冠词 a、an、the 表示泛指或特指，或直接在名词前加数量词（two dogs）。

汉语中很多词可以重叠，重叠之后往往增加了新的意思或有一定的感情和语气的变化。名词重叠通常表示“每……”、“全部、无例外”，如“天天、家家、人人”；动词重叠表示动作或状态持续时间短暂，或表示尝试，如“看看、听听、想想”；形容词重叠表示程度加深，如“快快乐乐、干干净净、大大”。英语的词汇没有类似的变化。

英语和汉语的很多词语或词组中存在着词序差异。如方位词的顺序：汉语习惯说“东南”“东北”“西南”“西北”，英语则习惯于“south and east（南东）”“north and west（北西）”“Southeast Asia（东南亚）” “Northwest Africa（非洲西北部）”。还有称谓词的顺序的差异：汉语由于男尊女卑的历史传统，常说“先生们、女士们”，英语则因为有“女士优先”的文化传统，习惯于“ladies and gentlemen（女士们、先生们）”。再如跟别人说话时，汉语常常称呼在前，如“同志们，快点”，“先生，我问个问题行吗?”英语的称呼语则常在后边，

如："Come on，comrades"、"May I ask a question，sir?"。又如第一人称和其他人称并提时，代词的词序也有差异，汉语常常表现为"我和……"，英语则是"……and I"。另外，汉语句子中的时间词和处所词多前置，如"昨天我去了学校"，"他在教室睡觉呢"；英语则多后置，如"I went to school yesterday""He is sleeping in the classroom"。

汉民族认识事物更多地关注事物的类属联系和共性，词义属于分析形态，如汉语中"马车"、"自行车"、"电车"、"三轮车"、"救火车"、"救护车"等，这些词之间有明显的类属联系，"车"反映了"有轮子的交通工具"这一共性的概念。英语中相应的词则是carriage，bicycle，trolly，pedicab，engine，ambulance，没有反映共性，反映的是差异，表现的是个体。英语词义多以综合的形态表现。因此，英语词义的记忆基本属于综合记忆、整体记忆，而汉语则倾向于分解记忆，将词语拆分为语素记忆。

汉英词汇的意义也存在差异。任何两种不同的语言的词汇都不可能完全对等，汉语和英语也是这样。虽然在词典上我们可以查到大多数汉语词汇所对应的英语单词，但是除了一些具体的事物外，它们之间都存在意义差异。如汉语的"高"，可以说"山高"，也可以说"人高"，而英语中说高山，只能说high mountain，人的高则应用"tall"。这一类"大同小异、似同实异"的词义是最容易给留学生学习汉语词汇带来困难的地方，同时也是教学中最棘手的地方。

英汉词汇所负载的文化信息存在差异。在语言领域，传统文化是构筑词语内涵意义的重要来源。英语和汉语分属不同的文化系统，由于两种文化系统的地理位置、历史发展、物质生活、社会环境、政治制度、经济条件、风俗民情、价值观念等方方面面都存在着极大的不同，其词汇所负载的文化信息也大为不同，主要表现在：

1）汉语词汇的层级顺序比英语复杂和严格。以称谓语为例，称谓语存在于各个民族的语言中，蕴涵了各个民族不同的



文化内容。在汉语词汇中，称谓语充分体现了层级顺序，反映了上下、尊卑、等级、远近、亲疏关系的严格区分。英语中的称谓语分类则较为粗疏简明，没有汉语那么繁复。

另外，汉语的称谓语还有泛化的特点，可以扩展到与说话人没有血缘、亲属关系的人群。在社交场合，汉语习惯于用亲属称谓词来称呼非亲属关系的人，而且依旧是长幼分明。通过称谓，非亲属之间的辈分关系也一目了然。

汉语词汇的层级顺序还表现在合成词的先后次序一般不能任意更换，如“大小”、“年月”、“父子”、“母子”、“师生”等。汉语颜色词的使用，也讲究顺序，不可任意颠倒。例如“红”和别的颜色放在一起时往往在前，“红白事、红绿灯、赤橙黄绿青蓝紫”。

2）对颜色的联想不同。在各个民族的文化中，颜色都会给人以各种联想，不同的文化对同一颜色的联想各不相同，表现在语言上，就是颜色词的不同联想意义有差异。

汉族人一向喜欢红色，红色在汉语里代表着“热烈”、“喜庆”、“欢乐”、“革命”、“兴奋”等，以“红”为词素构成的词常常具有好的意义，如“红运”、“红利”、“开门红”、“走红”。但在英语中，“red”却有“战争、恐怖、流氓”等不好的意思。汉语的“灰色”常具有“颓废”、“沮丧”、“失望”、“萧条”等联想意义，而英语的 gray 表示“折中、调和或难以明确的”，还常用在与“老”有关的词语中，如“gray experience（老练）；gray power（老人权利）”等，没有什么消极意义。

3）英语和汉语中动物词负载的文化信息不同。于屏方的调查显示，英语中负载文化信息的动物词数量是汉语的两倍多，但是汉语中有一些不负载文化信息的单音节动物词在双音节化后便负载了文化伴随义，如“禽兽”、“燕雀”、“燕鸿”、“牛马”等，英语中罕见此现象。

另外，英语和汉语中表示同一动物的词语所负载的文化伴随义也不相同，如中国人认为牛吃苦耐劳、身体强壮，所以汉语常常用牛比喻人身体强壮，如“壮得像头牛”。英语则用马

表示类似意义，如“as strong as a horse”。汉语还常用牛比喻性格倔强的人，如“犟牛”，英语中则用骡子来比喻，如“as stubborn as a mule”。

4）英语和汉语中一些基本意义对应的词语的感情色彩也有差异。不同的民族有不同的历史传统和不同的价值观取向，对相同的事物常常会有不同的感情倾向，这种不同也会鲜明地反映到词汇上。有“狗”构成的词常含贬义如“走狗”、“狗腿子”、“野狗”、“落水狗”等词语；但在英语国家，“dog”是忠实善良的人类的朋友，甚至是家庭的一员，英语词汇中含“dog”的大都是褒义的，如“a lucky dog”，“dog－watch”，“dog－tired”，“as faith as a dog”等。再如“宣传”一词，汉语中表示通过一定手段广为传播使人知晓，英语“propaganda”有夸大、粉饰，甚至欺骗的含义。

感情色彩也反映在汉语合成词的构成上。汉语中有些语素本来是中性的，但是构成合成词表示某类人时，常带贬义，如“笨蛋”、“混蛋”、“坏蛋”、“穷光蛋”；“傻瓜”、“呆瓜”等。

5）宗教观念不同导致的词义差异。汉语中“天”的一个义项是“迷信的人指自然界的主宰者，造物”，英语译为“God；Heaven”，实际上这两者之间是有很大的差异的。英语中的God和Heaven是基于基督教的词语，God是唯一的，是宇宙万物的创造者；而基于泛神论的汉语词“天”则不是唯一的，可以是与“地”、“人”相并立的“天”，也可以是天上的统治者“玉帝”（并非创造者），还常常笼统地指整个自然界（如“天生万物”）。英语中的Heaven指的是虔诚、清白、无罪的教徒死后灵魂所去的地方，是God所在的和平欢乐之处；而汉语中的“天”虽有“天堂、天国”之意，含义却更为宽泛。有时指与人间社会结构相似、有玉帝和天神天兵的“天上社会”，如“鸡犬升天”，有时又泛指人死后所到的地方。

6）地域不同导致的词义差异，如“东风”。由于地理位置不同，中国的“东风”常常预示着春天的到来，所以汉语中的“东风”常常有“温暖”、“快乐”、“生机勃发”、“欣欣向荣”



的比喻义和联想义；而对很多欧洲国家来说，“东风”是寒冷的，肃杀的。

（2）英语国家留学生学习汉语词汇时的特点

由于英语国家的留学生远离汉文化圈，不像日韩学生那样有一定的汉字和汉语基础，而且英语是表音文字，对文字的认知过程中较多的靠声音通道，所以欧美学生听觉记忆强于视觉记忆。加之欧美学生重视口头交际，喜欢听说，因此在学习汉语的初级阶段往往表现为口语强势。欧美学生的口头交际能力很强，能自如、轻松地运用口语词汇和口语句式与人交际，欧美学生口语中的超纲词也远多于书面的。

英语国家学生学习汉字困难很大，往往采取从音到义的途径，对于形（汉字），或放弃不用，或学习滞后。教材中的生词表对他们的作用也很有限，很多学生在学习和诵读时往往只注意生词所标注的汉语拼音和英译，根本不看汉字。有些教学人员比较强调学生的听说能力，在教学中有意推迟汉字学习的时间，由此导致初级阶段的欧美学生汉字的识记数量很有限。赵果的调查显示，初级阶段欧美留学生基本上知音就知义，知义就知音，说明他们是把音义作为一个整体来记忆的。

经过一段时间的学习之后，学生接触的汉语越来越多，听说能力有了一定的发展，学习汉语的自信增强，对汉字的畏惧心理也渐渐减轻，中高级阶段的欧美留学生开始由听说转向读写，以达到听说读写能力的全面发展。

（3）对英语国家留学生的词汇教学策略

初级阶段放弃或推后汉字学习的做法会影响学生对汉语词汇知识的全面习得，因为汉语词汇的语音形式和字形、意义之间的距离远远大于拼音文字的语音和字形之间的距离，学生即使掌握了很多词汇的读音，也并不能拉近语音辨认和词语辨认之间的距离。相反，汉字作为表意文字，语义提取比英语快，词汇判断通达的时间短，更有助于理解、记忆和运用词汇。尤其是汉语中有大量同音字和同音词，必须靠字形才能将它们区别开来。

不学习汉字的外国学生很难注意到“保留”、“留言”、“留学”中的留 liú 是同一个字，他们很难建立起汉语的词语网络，在进入高一级的学习阶段时，词汇知识不能得到进一步发展。鹿士义的研究证明，要求学生学习书写汉字并不会占用他们的听说时间或影响他们的交际能力，反而会促进其汉语水平的发展。一定数量的汉字积累对词汇习得是一个必要的先决条件。词语书写可以帮助学生在长时记忆中熟悉词形，掌握正确的写法，建立对已学词汇的联系，构建词汇的网络。因此我们认为，汉字一开始就应加入教学，汉字教学和词汇教学是互相促进、密不可分的。

冯丽萍和宋志明的实验证明：对欧美学生来说，词素在参与构词过程中意义的改变对其词汇加工方式没有影响，说明他们的词素意识还停留在基本的形、音、义识别上，词素自身特征的改变对其识别方式没有影响。因此对欧美学生应该加强词素意识的培养。英语中由附加词缀构成的派生词和形态变化词占多数，而汉语词语多是由词素按照一定的结构关系构成的合成词，意合的特点非常强。因此，在学习汉语的初期，应该通过对汉字的讲解和词素所构成的词汇家族的联系来帮助他们形成有效的词素意识。

记忆的牢固性既取决于认知层次，又取决于出现频率。在教学中确保生词在短期内有较高的重现率，可以显著提高学习效率和记忆效果。实验证明，字在生词表中的构词数越多，学习效果越好，说明了高复现率促进记忆的作用，也说明高复现率有助于学生提取词素，形成词素意识。因此，我们在教学中应该保证所学词汇的反复重现，增加欧美学生对生词的熟悉度，加强生词对他们听觉、视觉的刺激，使他们可以尽快掌握一定数量的汉字并体会和了解汉字的构造特点，在此基础上利用声旁和形旁记忆汉字，进而学会从词语中提取词素，推断词素意义及词义。

在教学中保证所学词汇的重现应该是全方位的重现，包括多课型重现（在不同的课型中反复重现）、多教材重现（在不



同课型所使用的教材中及同种课型使用的不同级次的教材中重现）和多环节重现（在对外汉语教学的不同教学环节重现）。另外，词汇的重现应该是以完整的形、音、义结合体形式重现，具体到教学中可以利用各种语境，灵活采用各种方法，使用不同的教具。

2. 针对不同汉语水平学生的汉语词汇教学

任何一种教学活动都不止是知识的输入和输出这样一个简单的过程，而是教师在传授知识的过程中，调动学生的一切感官积极思维、合理认同以及顺利沟通的双向或多向的交流，是学生将知识内化再外化的心理活动，也是通过训练将知识转化为技能的过程。语言教学必须在科学、有序的技能训练中才能获得成功。教师应该融入学生的学习世界中，观察了解他们的知识、能力发展到每一阶段的各种表现和需求，然后使自己的教学内容和方法适应该阶段学生的学习特点，满足学生的学习需要，带动他们向更上一级攀升。因此，针对学生的不同汉语水平进行阶段性的研究是十分必要的。

李杨（1993）指出，“基本掌握一种语言大致可分三个阶段，即：初级阶段，言语系统发动，基本言语能力形成；中级阶段，交际能力的熟练；高级阶段，语言成为言语习惯、言语行为。”不同的教学阶段，词汇教学的任务和内容是不同的。根据《汉语水平等级标准和等级大纲》（试行）的规定，一年级（初级）应掌握甲、乙两级常用词 3000 个左右，二年级（中级）应掌握甲、乙、丙三级常用词 5000 个左右，三、四年级（高级）应掌握甲、乙、丙、丁四级常用词 8000 个左右。从初级到中级再到高级，词汇教学的内容基本上是按照“实词一虚词一实词”的顺序安排的。初级阶段的实词基本上是日常生活中最常用的词，大部分通过对译即可为学生掌握，并能满足基本交际的需要；中高级阶段的词汇学习的目的则是为了使交际更得体，这时学生所学习的不仅是词语的基本意义，而是包括了它在不同使用环境中的各种意义和用法。

不同的教学阶段，学生掌握词汇的偏误是有区别的，教学方法也应有所区别。在初级阶段，学生的母语干扰现象比较严重，目的语的接受能力障碍极大，而此时出现的词语意义一般比较单纯，所以没有必要对词作过多的解释，也没有必要告诉学生那些不常用的义项。到了中高级阶段，随着教学的不断推进，学习的不断深入，母语干扰引起的错误的比例逐渐下降，汉语内部自身的复杂性引起的错误逐渐增多，这时就需要具体问题具体分析，有针对性地采取措施了。

2.1 初级阶段的汉语词汇教学

Van Loon－Vervoorn（1989）认为，词汇习得的顺序是语义系统最重要的组织原则，在语义系统中，晚期习得概念的意义是建立在早期习得概念意义基础之上的。根据陈宝国等的研究，早期习得的词语较晚期习得的词语不仅在语音上更容易提取，而且在语义上也更容易提取。

据此，初级阶段的词汇教学重点应放在甲级单音节词的教授上。据《现代汉语频率词典》统计，在政论、科普、口语、文学 4 类语料中，单音节词数为 3751 个，占统计总词数的 12%，复合词数为 27408 个，占总词数 88%。在全部统计材料中，单音节词出现的词次占 64.3%，复合词出现的词次占 35.7%。由此可见，要学好汉语词汇，首先要学好汉语单音节词。而在基础阶段，尤其要学好甲级单音节词。因为《汉语水平词汇与等级大纲》里的甲级单音节词大多数是与日常生活有关的，如“人、桌子、花、走、说、漂亮、快”等，词义单纯，易于理解掌握；同时也是汉语词汇中的核心词，构词能力极强。掌握好这些单音节词，可以为学习汉语复合词打下扎实的基础。

另外，初级阶段的留学生听、说、读、写的技能才刚刚起步，汉语水平较低，汉语的课外阅读也非常有限，造成了词汇重现率较低，所学词语不易被巩固和吸收的局面。此阶段的留学生大脑中的汉字和词汇也是以零散的、不系统的状态存在着的，可资查询搜索的汉语心理词典尚未形成。因此，初级阶段



的词汇教学中，教师应尽可能多次地重现所学生词，并根据学生的接受能力，有意识地培养学生的语素观念和构词意识，适当传授语言知识，扩大学生词汇量，积累汉语词汇知识。

王又民根据自己的教学实践，提出在初级阶段采用“单音节词（汉字）一语法（构词法）一复合词一体化方法”，简称“一体化教学法”。这种教学方法将单音节词、构词法、复合词同步教学，形成三位一体，循环推进。用这种教学法进行词汇教学，学生一年至少可以比传统教学法多掌握 500～1000 个常用词，可以看懂一般语言材料中 86.7%的内容。单音节词、复合词构词时的意合特点是贯穿汉语词汇体系的中心链条，是一体化汉语词汇教学的依据和有利条件。

2.2　中高级阶段的汉语词汇教学

（1）“高原期”现象

进入中高级阶段的学习者已经不再满足于基本交际，他们希望可以用汉语表达更多东西，在更深的层次交际。但是他们在用汉语表述和传达信息时，往往是词汇偏误影响了他们的准确表达，于是，中高级阶段的学生常出现感觉自己的汉语能力停滞不前或进步缓慢的“高原期”现象。

该阶段留学生常出现的词汇方面的偏误主要有以下几个方面：

1）混淆具有近似语法意义的虚词，如“我还没有朝老师请假”，“朝”与“向”都是介词，都可以表示动作的方向，都可以带表示人的名词或代词作宾语，这些近似点引起学生混淆误用；

2）根据已经学过的词的意义，从字面意义错误推知新词意义，如“在学校，他的风声不好”，学生根据自己已经学过的“名声”的意义，错误推论两词同义；

3）混淆形近词意义和用法，如“我对她窝火了”，混淆了“窝火”和“发火”；

4）词性误用，如“今天什么敢情的事也没有”，将“敢情（副词）”误用为形容词；

5）近义词误用，如“自发、自愿、自觉”三个词的误用。

张若莹认为，在初级阶段词语教学中，词语的用法、意义常落实在词性上，而在中高级阶段，随着词语意义的复杂化，词性与句子成分之间的关系更趋复杂，词语的语法意义应直接落脚于词语所在句子中所作的成分上。前述偏误所反映出来的教学上的不足主要在于教师没有对词语的语义特征、所能充当的句法成分及充当该句法成分的频度和限制条件作出必要说明。

（2）影响中高级水平学生汉语词汇识别的因素

冯丽萍对中级汉语水平、非汉字背景的外国学生在中文词汇识别方面的实验结果显示：

1）汉字的笔画数是影响词汇识别结果的因素之一，多笔画字构成的词语一般识别较难，但笔画数与其他因素共同作用影响词汇识别。由此可知，在他们的中文心理词典中存在着字形与词义之间的联系，词汇识别开始于对字形特征的提取，字形加工的结果传递到意义层次，从而完成整词识别。

2）熟悉度是影响词汇识别方式的直接因素。熟悉度高的词倾向于被作为一个整体进行加工，熟悉度低的词汇识别中他们会有意识地借助词素信息，尤其是首词素信息的激活有助于整词意义的识别，对整词加工具有促进作用。

3）中级汉语水平的外国学生已经开始具有一定的词素意识，并将其运用于中文合成词识别中。这种语言意识的发展来源于汉语水平的提高和汉语词汇量的积累，也来源于课堂上对语言理论知识的讲解和训练。但他们的中文词素意识尚处于发展过程中，他们对合成词的词汇结构、对两个词素之间的语义关系还不敏感。

4）除了词汇本身的因素之外，学习者所在的语言环境、教学方式、课程设置、母语与目的语的关系等因素都会影响外国学生的中文词汇加工。

（3）教学建议

中高级阶段应当在词汇积累的基础上帮助学生了解汉语词



汇系统的特点，自觉培养和提高汉语语言意识。

1）应当根据外国学生中文心理词典的建构模式和词汇加工的方式，重视语素的意义关系和语法功能的讲解，将汉语的构词法与语素相结合，注重语素意识的培养和训练，帮助学生建立汉语词汇系统的概念。在词汇教学中，应根据语言发展的不同阶段，适量讲解语言理论知识，帮助学生了解汉语词汇系统的性质与特点。

2）根据外国学生中文词汇加工规律的发展模式，有针对性地确定教学内容和教学方法，例如在母语环境中，学汉语的学生口语词汇遗忘相当迅速，因此应增加口语课的分量，有意识地为学生提供口语表达机会。针对地区、国别、学习环境编写教材，依据不同的标准（词语的字形特征、组合方式；学习者的母语背景、学习阶段、语言水平等）确定重点、难点词，帮助他们在心理词典中形成合理有效的词汇表征系统，提高其语言学习能力。

3）词语的释义首先应与课文内容紧密相连，利用课文的语境对词汇的特殊附加意义、用法特点进行清楚准确的解释。在此基础上，对词汇的其他义项进行提示和重现，以达到温故知新、融会贯通的教学目的。要关注词语的辨析、对比的针对性和词语使用的条件，以此来避免和减少已学词语的干扰。教学中需要重点讲解的有：同音词（如“治病、致病”，“邮票、油票”）；同义词；多义词。

4）指出词义的整体性。汉语词汇的一大特点是能产性，单音节词往往作为语素参与造词。学习者可以运用已经学过的语素意义和语素间的关系推知新词的意义。但是，有些词的意义并不等于语素意义的简单相加，甚至与语素意义的组合相去甚远。中高级阶段的学生比较容易通过字面意义推导词义，产生误解误用。

5）引导学生从语境的角度理解词义。吕叔湘先生说过：“语言不存在于真空，语言是供人使用的。”在任何自然语言中，词汇的使用都是有语境的，词语在不同的语境中的语义往



往大不相同。教师应该引导学生建立语境观念，语境信息的输入是中高级阶段的对外汉语词汇教学中不可忽视的教学内容和教学手段，对培养学生的汉语语感也颇有裨益。

6）注重词语的语法意义的掌握。在中高级阶段，随着词语意义的复杂化，词性与句子成分之间的关系更趋复杂，词语的语法意义应直接落脚于词语所在句子中所作的成分上。教师一定要在词汇教学中，说明某词在句中作何成分，以及作该成分的限制条件，才能避免学生在使用中出现偏误。

7）注意词汇教学中附带的文化信息。引导学生了解词语的文化义，防止产生交际误解成为中、高级阶段词汇教学的一项重要任务。要引导学生了解词语的文化义，教师需要通过具体语境，联系实际生活来揭示词语所负载的文化义，使学生更好地理解、运用。

8）对中高级阶段的学生，可以进行适当的猜词训练。刘颂浩对学生的猜词能力进行了测试和调查，他认为至少有四个因素对猜词有影响：词的内部构造；一词多义，在语境中确定多义词的义项或多义语素的义项是难点；语境，语境有显示词义的作用，但是语言水平制约对语境的有效利用；语言水平，直接影响到学生对句子关系的理解，理解不对就无法推测词义。

对学生进行适当的猜词训练，可以帮助他们将学得的汉语词素和构词法知识转化为可以运用的技能，培养汉语语感，提高阅读的速度和效率。

参考文献

1. Erwin Tschirner, *From Input to Output：Communication based teaching techniques*, Foreign Language Annals, 1992

2. Krashen Stephen D, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Prentice Hall, 1988

3. Nation, I. S. P. *Teaching and Learning Vocabulary*, New York, Newbury House Publishers, 1990

4. Slobin. dan Isaac, *Psycholinguistics*, Scott Foresaman



and Company, 1979

5. Van Loon－Vervoorn. W. A. *Eigenschappen Van Nederlandse Woorden*, Lisse:Swets and Zeitlinger, 1989

6. 白人立《国外词汇习得理论中的几个问题》,《大连外国语学院学报》, 1999 年第 1 期

7. 常敬宇《汉语词汇的网络性与对外汉语词汇教学》,《暨南大学华文学院学报》, 2003 年第 3 期

8. 陈宝国、王立新、王璐璐、彭耽龄《词汇习得年龄和频率对词汇识别的影响》,《心理科学》, 2004 年第 5 期

9. 陈昌娟、钟英华《面向 21 世纪中高级汉语进修生培养目标和培养规格的定位与教学思路的思考》,《语言文字应用》, 1998 年第 3 期

10. 陈昌来主编《对外汉语教学概论》,《复旦大学出版社》, 2005

11. 陈绂《谈日本留学生学习汉语复合词时的母语负迁移现象》,《北京师范大学学报(社会科学版)》, 1998 年第 6 期

12. 陈士法《第二语言词汇习得和双语心理字典》,《西安外国语学院学报》, 1999 年第 4 期

13. 崔立斌《对日汉语教学研究的现状》,《北京师范大学学报(社会科学版)》, 1997 年第 6 期

14. 崔雪梅《训诂在对外汉语词汇教学中的运用》,《成都大学学报(社科版)》, 2002 年第 4 期

15. 崔永华、杨寄洲主编《汉语课堂教学技巧》, 北京语言大学出版社, 2002

16. 戴曼纯《论第二语言词汇习得研究》,《外语教学与研究》, 2000 年第 3 期

17. 董燕萍《双语心理词典的共享(分布式)非对称模型》,《现代外语》, 1998 年第 3 期

18. 冯丽萍、宋志明《词素性质与构词能力对留学生中文词素识别的影响》,《云南师范大学学报(对外汉语教育理论)》, 2004 年第 11 期

19. 冯丽萍《中级汉语水平外国学生的中文词汇识别规律分析》，《暨南大学华文学院学报》，2003 年第 3 期

20. 符淮青《现代汉语词汇》，北京大学出版社，1985

21. 高箬远《日本学生汉语习得中的汉字词偏误分析》，《云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版）》，2004 年第 3 期

22. 宫本幸子［日］《日本学生学习汉语常见的表达错误》，《汉语学习》，2000 年第 8 期

23. 缑瑞隆《方位词“上、下”的语义认知基础与对外汉语教学》，《语言文字应用》，2004 年第 11 期

24. 桂诗春《新编心理语言学》，上海外语教育出版社，2000

25. 韩越《论日本学生的母语负迁移及其对策》，《湖南大学学报（社会科学版）》，1999 年第 12 期

26. 何干俊《对英语国家留学生汉语教学中的词汇问题的探讨》，《江西师范大学学报（哲学社会科学版）》，2002 年第 8 期

27. 贺国伟《韩国语中的汉字源词及对韩汉语的词语教学》，《对外汉语教学研究》，山西人民出版社，2002

28. 洪越碧《听说读写往何处去——对“丰富内容输入”式课程的探讨》，载《第六届国际汉语教学讨论会论文选》，北京大学出版社，2000

29. 胡明扬《语言教学的常规：输入大于输出》，载《语言教育问题研究讨论集》，华语教学出版社，1999

30. 黄彦玲《论第二语言的词汇习得的有效途径》，《内蒙古工业大学学报（社科版）》，2000 年第 2 期

31. 黄振英《初级阶段汉语词汇教学的几种方法》，《世界汉语教学》，1994 年第 3 期

32. 贾颖《字本位与对外汉语词汇教学》，《汉语学习》，2001 年第 8 期

33. 江新《词汇习得研究及其在教学上的意义》，《语言教学与研究》，1998 年第 3 期

34. 李大农《韩国学生“文化词”学习特点探析——兼论



对韩国留学生的汉语词汇教学》，《汉语学习》，2000 年第 12 期

35. 李青《谈对外汉语词汇教学》，《玉溪师范学院学报》，2004 年第 2 期

36. 李杨《中高级对外汉语教学论》，北京大学出版社，1993

37. 林明贤《中外学生词汇习得情况的调查与分析》，《华侨大学学报（哲学社会科学版）》，2004 年第 2 期

38. 刘富华《HSK 词汇大纲中汉日同形词的比较研究与对日本学生的汉语词汇教学》，《汉语学习》，1998 年第 6 期

39. 刘镰力《谈对外汉语词汇教学》，《语文建设》，1994 年第 8 期

40. 刘颂浩《关于在语境中猜测词义的调查》，《汉语学习》，2001 年第 2 期

41. 柳燕梅《生词重现率对欧美学生汉语词汇学习的影响》，《语言教学与研究》，2002 年第 5 期

42. 鹿士义《词汇习得与第二语言能力研究》，《世界汉语教学》，2001 年第 3 期

43. 莫修云《词语结构组织与 HSK 词汇学习》，《云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版）》，2004 年第 11 期

44. 钱乃荣《现代汉语》，高等教育出版社，1990

45. 钱旭菁《词汇量测试研究初探》，《世界汉语教学》，2002 年第 4 期

46. 邵菁《配价理论与对外汉语词汇教学》，《语言教学与研究》，2002 年第 1 期

47. 沈履伟《高级阶段汉语词义教学的几个问题》，《天津外国语学院学报》，2002 年第 2 期

48. 沈履伟《关于跨文化语汇教学的思考》，《河北大学学报（哲学社会科学版）》，2000 年第 4 期

49. 孙新爱《对外汉语词汇教学应把握的几个原则》，《云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版）》，2004 年第 3 期

50. 田卫平《对外汉语词汇教学的多维性》，《世界汉语教



学》，1997 年第 4 期

51. 王世友、莫修云《对外汉语词汇教学的几个基本理论问题》，《云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版）》，2003 年第 5 期

52. 王素云《对外汉语教材生词表编译中的几个问题》，《汉语学习》，1999 年第 12 期

53. 王小宁《对外汉语词汇教学初探》，《清华大学学报（哲学社会科学版）》，1995 年第 4 期

54. 王又民《汉语常用词分析及词汇教学》，《世界汉语教学》，1994 年第 2 期

55. 王周炎、卿雪华《语素教学是对外汉语词汇教学的基础》，《云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版）》，2004 年第 9 期

56. 温敏《对外基础汉语词汇教学浅谈》，《武汉大学学报（哲学社会科学版）》，1995 年第 6 期

57. 吴世雄《认知心理学关于记忆的研究对汉语词汇教学的启迪》，《语文学刊》，1999 年第 4 期

58. 肖贤彬《对外汉语词汇教学中“语素法”的几个问题》，《汉语学习》，2002 年第 12 期

59. 熊文《“输入”和第二语言教学》，载《新世纪 新视野——华东地区对外汉语教学研究论文集》，山西人民出版社，2002

60. 徐子亮《中外学生二语学习策略的相异性研究》，《暨南大学华文学院学报》，2003 年第 3 期

61. 许威汉《二十世纪的汉语词汇学》，书海出版社，2000

62. 杨爱芬、冯丽娜、毛俊萍《词语的形象色彩与词汇教学》，《天津大学学报（社会科学版）》，2002 年第 12 期

63. 杨惠元《强化词语教学，淡化句法教学》，《语言教学与研究》，北京语言大学语言研究所，2003

64. 杨满生《对外汉语词汇教学琐议》，《北京第二外国语学院学报》，2003 年第 6 期



65. 杨万兵《网络化：词汇教学的方法探索》，《云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版）》，2004 年第 5 期

66. 于逢春、王晓坤、沈玲《中高级汉语言语技能训练与交际能力培养阐微》，《长春大学学报》，1999 年第 2 期

67. 余文青《对留学生口语词汇和笔语词汇的调查》，《世界汉语教学》，2002 年第 4 期

68. 袁焱《双语词汇教学中词汇“空位”的层次研究》，《云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版）》，2003 年第 3 期

69. 苑春法《汉语构词研究》，《语言文字应用》，2000 年第 1 期

70. 苑春法、黄昌宁《基于语素数据库的汉语语素及构词研究》，《世界汉语教学》，1998 年第 2 期

71. 再娜甫·艾山《浅谈汉语词汇教学法》，《新疆经济管理》，2000 年第 5 期

72. 曾小红《游戏式汉语词汇教学及实例》，《引进与咨询》，2004 年第 4 期

73. 张富荣、崔永斌《试谈汉英词汇的差别》，《河南职技师院学报》，1994 年第 6 期

74. 张军香《现代汉语词汇教学与文化因素的渗透》，《唐山学院学报》，2004 年第 12 期

75. 张若莹《从中高级阶段学生词汇习得的偏误看中高级阶段词汇教学的基本问题》，《首都师范大学学报（社会科学版）》，2000 年增刊

76. 张绍麒主编《汉外语言对比研究》，上海辞书出版社，2004

77. 赵果《“我国”中的“我”——兼论对外汉语词汇教学》，《汉语学习》，2002 年第 8 期

78. 赵果《初级阶段欧美留学生识字量与字的构词数》，《语言文字应用》，2003 年第 8 期

79. 周健主编《汉语课堂教学技巧与游戏》，北京语言大学出版社，1998



第四章　语法和语法教学

所谓语法，可以简单地理解为语言结构的组织和运用之法。对于第二语言教学来说，语法的价值就在于它的规律性、解释性和类推性，即可以让学习者明白目的语的结构是什么，为什么是这样，如何举一反三。简言之，语法是成人第二语言学习的重要工具。

语法教学是第二语言教学的重点和难点。在有限的时间里实现高效率的教学，离开成功的语法教学是不可能的，特别是在远离第一语言环境下的第二语言学习。因此海外的汉语教学都特别重视语法教学。尽管在中国国内进行的对外汉语教学有自己的特点，即外国留学生有一个良好的目的语学习环境，但是，成人学习第二语言的特点在于时间性、效率性和主观能动性。这就决定了即使他们在中国学习，也不可能完全依靠自己在和中国人的交流中自觉地去感悟汉语语法。总之，语法教学是对外汉语教学环节中不可缺少的重要一环。在对外汉语教学中，决不能像母语教学那样不讲语法或者过分淡化语法。

在语法教学中，教师的作用是很大的，甚至是第一位的。人类语言的语法有共性，也有个性。因为有共性，第二语言学习才成为可能；因为有个性，第二语言语法教学才成为需要。作为对外汉语教师，首先应该对汉语语法特点有一个大致的了解。所谓特点，是基于语际之间的对比得出的结论。从对外汉语语法教学的角度看，汉语语法特点可以归纳为以下几点：（1）没有严格意义的形态变化，因此也没有或很少严格意义的语法标记；（2）语法功能主要依靠语序和虚词来标记；（3）汉语有比较独特的补语系统；（4）汉语是话题优先语言；（5）汉字及其特点对汉语的语法有一定的影响。以上的特点决定了我



们在对外汉语语法教学中应该重视意义和用法的教学，语序和虚词的教学，补语的教学，语用的教学甚至是汉字意思的教学。

有了对汉语语法特点的正确认识，我们才能明确对外汉语语法教学要教什么。关于这个问题，陆俭明指出，一是汉语本身，即汉语中哪些语法点是必须而且最急需教给学生的。二是汉语（即目的语）和母语在语法上的异同。三是学生在学习汉语过程中出现的语法毛病。需要着重教的汉语语法现象主要有这样两类。(1) 汉语有而母语没有、学生又常容易出错的语法现象。(2) 虚词。在汉语里，虚词占有更重要的位置。对于虚词，老师不能只讲类的特点（如介词，只讲整个介词类的特点），常用的、重要的虚词必须一个一个讲；而学生也不能一类一类地学，而一定得一个一个地学。而且，由于虚词的使用频率一般都比较高，而使用频率高的虚词往往是用法复杂的虚词，因此，虚词的学习与掌握一直是对外汉语教学中的一个难点。汉语虚词，特别是一些常用虚词，都应成为对外汉语教学中的重点。

明确了教什么，紧接着的一个问题就是怎么教。陆俭明指出，在对外汉语教学中，不要大讲语法，特别是不要一条一条地大讲语法规则，而要善于点拨，汉语老师要善于分析学生出现某种语法错误的原因，要善于确定解决学生某个语法错误的突破口，要善于针对学生中出现的某种语法错误运用已有的研究成果来作出明确而又通俗的说明。陆俭明还特别指出，要能做到这一点，不仅要求汉语老师要有比较扎实的汉语语法基础知识，而且要求汉语老师自己要具有研究、分析汉语语法的能力。

我们认为，作为一个合格的对外汉语教师，首先应该具备一定的基本语法理论知识和语法观念。正如陆俭明指出的那样，“事实告诉我们，对外汉语教学的老师懂得语法，学习掌握一定的语法理论，将大大有助于提高对外汉语教学的质量”。光有语法知识还不够，还要能把这些知识灵活地运用到教学实

际，即在具体语法项目教学中要选好切入的角度，尽量作出朴素、简明、实用的解释。此外，语法教学主要是在课堂教学中进行的，还需要一定的课堂教学技巧，即怎么引入、解释、归纳、操练新的语法项目以及怎么进行语法偏误分析。

本章主要从上述三个方面谈对外汉语语法教学，共分三节。第一节介绍对外汉语教师应该了解的语法知识和语法观念，第二节介绍对外汉语语法教学切入的角度，第三节介绍对外汉语语法教学课堂教学技巧。

第一节　教师应该了解的语法理论知识和语法观念

陆俭明曾经指出，"在对外汉语教学中，不宜大讲语法，更不能大讲语法理论。但是，这不等于说，从事对外汉语教学的老师可以不关心语法，可以不学习语法理论。"我们认为，作为一名优秀的对外汉语教师，应该对本节所涉及到的一些语法知识和观念有一个基本的了解。

1. 对外汉语教学语法体系

从事对外汉语教学的教师首先应该对对外汉语教学语法体系有一个基本的了解。

对外汉语教学语法体系经历了从以《汉语教科书》为代表的对外汉语教材语法体系到国家汉办统一制定语法大纲的演变过程。

1958 年出版的《汉语教科书》的语法体系受 1956 年开始使用的母语教学语法体系《暂拟汉语教学语法系统》的影响比较大。《汉语教科书》在词类划分上主要吸取了后者的做法，将词分为 11 类，只是某些词的归类与后者略有不同。句子的分类也与后者差不多，主要区别在于按谓语的性质划分的句子不尽相同。可以说，《汉语教科书》创建的语法体系的基本框架是传统的语法体系，其核心内容是讲词法和句法。讲词的类



别，句子的六大成分，各种类型的句子以及中心词分析法。

认为《汉语教科书》创建的语法体系基本上是传统的语法体系，还因为该书以句子为基点进行句法分析，以主语—谓语为主要成分，将宾语、补语、状语看做是附丽于谓语的成分，定语看做是附丽于主语、宾语的成分。吕文华的统计表明，《汉语教科书》的语法体系中，词法和句法占 69.4%，反映出以词法和句法为中心的特点。“该书中 170 个语法点除了一小部分是表示词类和词组的语法功能外，其他语法点基本上是以句子形式出现的。”这些基本上都是传统语法的做法。

但是《汉语教科书》的语法体系只是使用了传统语法的框架，这一框架里被装进了很多结构主义语法的东西。它采用了很多结构主义描写语法的观点，比如丁声树等的《现代汉语语法讲话》中提出的连动句、兼语句、主谓谓语句等等，都在《汉语教科书》的语法体系中占有一席之地。因此，《汉语教科书》的语法体系实际上是一个传统语法和结构主义语法的综合性体系。不过由于它的理论框架是传统语法，所以可以认为它在很大程度上遵循了传统语法的原则。

关于在《汉语教科书》基础上建立起来的对外汉语语法体系，吕文华有过很好的评价：它在当时起了很大的作用，并影响了中国国内几十年的汉语教学，功不可没；反映了当时语法研究最高水平的同时又注意到针对外国人学习汉语的特殊性以及汉语教学的特点，所以它既不同于一般语法著作中的语法体系，也区别于教本族人的语法体系。它独具特色，自成系统。正因为如此，这套语法体系“成就之大、威信之高、影响之广之久远，足以永载史册。”德国汉学家柯彼德指出，“除了美国一些学校编写了具有独特语法体系的汉语教材外，其他国家的汉语班恐怕差不多都采用了北京语言学院教材和语法体系，这样，50 年代在北京定型的对外汉语教学语法体系从当时到现在沿用于一代又一代的汉语教科书上，也遍及了全世界”。

但是，由于受 20 世纪 50 年代偏重传授语法知识这一教学倾向的影响，这套教学语法体系内容较多，解释过于琐碎，再

加上使用的时间过长，20 世纪 80 年代末期开始招致国内外学者的批评，要求修改它的呼声也越来越高。国内的学者吕文华认为，对外汉语教学语法体系发展缓慢，变化微小，因此是“因循、保守的”，“它已不适应对外汉语教学事业的发展。”所以“对外汉语教学语法体系几十年一贯的状况必须改变”。国外的学者柯彼德说，“传统语法体系是构成汉语教学难以达到更高水平的最大障碍之一”。

在这种背景下，国家汉办开始组织专家修改对外汉语教学语法体系，先后颁布了三个语法大纲。第一个是 1988 年颁布的《汉语水平等级标准和等级大纲》；第二个是 1994 年颁布、王还主编的《对外汉语语法教学大纲》；第三个是 1996 年颁布的《汉语水平等级标准与语法等级大纲》。第三个是一个正式使用的大纲。按照编者的说法，这个大纲是在 1988 年大纲的基础上，参照了众多的语法专著、征求了全国近百位专家教授，根据连续继承原则和纳新发展原则，做到了科学性、系统性、时代性、等级性、实用性的综合。

跟以前相比，1996 年的语法大纲最重要的变化就在于把语素和句群作为语法体系中的两大单位，形成了“四级五层次”的语法体系。所谓“四级”是指甲乙丙丁四级语法，“五层次”指的是新的语法等级大纲体系由语素、词类、词组（又称短语）、句子（包括单句、复句与多重复句）和句群（指语法句群）五个层面（或称五级语法单位）构成。需要指出的是，“五层次”体现的是结构主义语法理论观照下的科学性和系统性：语言结构是由语素、词、词组、句子到句群这样由小到大的系统。

总的来看，对外汉语教学语法体系是传统语法和结构主义语法综合的结果。不过在以《汉语教科书》为代表的教材语法体系中，传统语法的基本框架还保留着，但是已经使用了很多结构主义语法的说法。而到了《汉语水平等级标准与语法等级大纲》，结构主义语法体系就已经基本取代了传统语法体系。

在对外汉语语法教学特别是针对语言进修生（一般不超过



两年）的语法教学中，语法知识显然不应该是教学的重点，否则就会增加教学双方的负担。也许正是出于这方面的考虑，国家对外汉语教学领导小组办公室组织国内专家编写了《高等学校外国留学生汉语教学大纲（长期进修）》（北京语言文化大学出版社 2002 年出版），该大纲没有从理论和体系方面对对外汉语教学语法作出解释，而是在附件中以语法项目表的方式，对对外汉语教学语法内容进行了规定。“语法项目表”包括初等、中等和高等三个阶段的语法项目。其中“初等阶段语法项目（一）”包括语素、词类、离合词、短语类型、结构成分、句类、单句类型、句式、态、插说、省略、固定格式、复句和表达法等 14 个方面的内容共 100 个语言点，“初等阶段语法项目（二）”包括构词法、短语的功能分类、结构成分、话题、句式、态、反问句、固定格式、复句等 9 个方面共 85 个语言点；“中等阶段语法项目”包括语素、词类、固定短语、语义关系、结构成分、句式、态、反问句、双重否定、固定格式、复句等 11 个方面共 83 个语言点；“高等阶段语法项目表”包括语素、词类、短语、句式、口语格式、复句、语段、语气的表达等 8 个方面共 108 个语言点。跟 1996 年的语法大纲相比，“语法项目表”新增加的内容有两个：话题和语段。其中话题部分只涉及到了宾语的话题化，语段部分则包括篇章主题推进，篇章衔接手段两个部分的内容。

很显然，跟 1996 年颁布的对外汉语语法等级大纲相比，2002 年颁布的长期进修生大纲不太重视甚至是淡化了对外汉语教学语法的理论性和体系性。但它所规定的语法项目涉及的内容（如语义和语用方面）已经超出了传统语法和结构主义语法体系。要想很好地了解和掌握这些语法项目，除了传统语法和结构主义语法以外，还需要对其他语法理论知识有一定的了解。

2. 传统语法和结构主义语法

前面说过，对外汉语教学语法体系基本上是建立在传统语

法和结构主义语法理论之上的。因此，对外汉语教师首先应该对传统语法和结构主义语法有所了解。

作为语法理论，传统语法是相对而言的。人们一般把结构主义语法之前（20 世纪以前）的欧洲语法称为传统语法。这类语法主要用于学校教学，在西方有很长的历史。西方的传统语法的重点本来是词法，即词的形态变化，句法包含在词法之中。到了近代，一些西方语言主要是英语失去了大部分形态变化，句法开始变得重要起来，逐渐独立于词法并最终成为语法的核心部分。

西方传统语法的理论和体系的精髓可以概括为以下三点：

（1）形式和意义相结合，以形式（形态变化）为主。

（2）词法和句法是语法体系的核心框架。

（3）句子是传统语法的基础，即传统语法是“句本位”（sentence-based）的。

传统语法产生于语言教学实践，可以说是无数语言教师教学经验的总结。它所建立的语法的很多概念和术语，如前缀、后缀、词类、时体、句子结构成分等已经深入人心，至今仍广泛运用于语法研究和语法教学（包括母语教学和第二语言教学），是广大教师最熟悉的一种语法理论。

关于运用传统语法知识进行对外汉语教学，我们想特别指出以下几点：

第一，一方面，汉语缺乏严格意义的形态变化，因此在汉语作为第二语言教学中，不能依赖形态；但另一方面，汉语也有一定数量的词缀，如“性”、“化”等，在教学中也应适当地指出。

第二，汉语的名词、动词、形容词等都是多功能的，可以充当多种句子成分，在词类教学中不能过分把词类和句子成分联系在一起。

第三，应该充分重视传统语法的句本位思想。因为学生学习语言不外乎三个方面：分析、理解和表达。句子是语言最小的自然单位，也是分析、理解和表达的最基本的单位，当然也



就应该是语法教学的基础和重点。

第四，传统语法的教学首先是对本族人的语法教学。对于母语学习者来说，理解本族人的语言并不困难，而表达则主要属于写作或者其他教学的内容。因此，传统语法偏重于语言形式的分析，如对构词法的分析，词组结构的分析以及句子成分的分析等。但是，在汉语作为第二语言的教学中应该特别注意意义和表达方面的教学，尽量少做对语言形式的分析。

现在来看结构主义语法。结构主义语言学的创始人是瑞士语言学家索绪尔。结构主义语言学曾盛行欧美大陆，索绪尔之后，结构主义语言学派有布拉格学派、哥本哈根学派、伦敦学派以及美国的描写语言学派等。对中国影响最大的当推美国的结构主义描写语法。美国的结构主义语言学始于对陌生语言——美洲印第安语言的调查研究，因此特别注重对语言结构的分析、描写和归纳。

结构主义重形式而轻意义，重描写而轻解释，因此不适合用于语言教学尤其是第二语言教学。但对于汉语教学来说，结构主义的有些观念也还是可以借鉴的。

首先是关于词的分布特征或者说词的结合能力。汉语没有严格意义的形态变化，词类教学无法完全采用传统语法的做法（比如看形态变化，看充当句子成分的能力），但是可以通过词的分布功能进行教学。比如一般来说，能加量词的是名词，能受“很”修饰的词是形容词等。

其次是关于句型的观念。句型教学受到重视无疑是结构主义语法的影响的结果。在第二语言学习中，通过掌握一定的句型可以举一反三，事半功倍。因此在20世纪80年代的对外汉语教材中，句型教学大行其道。但由于不重视语义和语用方面的解释和说明，句型教学并没有取得很好的效果。例如：

（1）a 他身体很好。

b 那本书我还给图书馆了。

从传统语法的角度看，（1）a 中的主语是“身体”，“他”只是“身体”的定语，（1）b 中的主语是“我”，“那本书”是前置宾语。可是在结构主义语法看来，这两个句子都是主谓谓语句，都有两个主语，其中“他”和“身体”、“那本书”和“我”分别是各自句子中的大主语和小主语。中国的结构主义语法学者把“主谓谓语句”看做是有汉语特点的句型，对外汉语教学语法体系也采用了这个观点，可是这样一来，母语非汉语的学习者就很难理解汉语的主语了。

第三是关于重视词组（短语）地位的观念。最突出的看法是汉语的词组和句子的结构完全一致（这一点甚至被认为是汉语的特点），词组带上语调就是句子，因此语法教学应该以词组教学为中心。对外汉语教学语法曾一度接受这一观念，因此在语法教学中特别重视词组教学。但词组毕竟是语言的静态单位，是语法学家从一个个句子中抽象出来的，对于学生来说，他们接触到的、要使用的都是句子。另外，并不是所有的词组都可以直接带上语调构成句子，在词组中也无法进行语用（表达）教学。因此，对外汉语语法教学不能以词组为本位。

从总体上看，现行的对外汉语教学语法基本上采用的是传统语法的框架。因为比较而言，传统语法比结构主义语法更适合用来作为教学语法。因此，对外汉语教师应该对传统语法有一个比较详细的了解。第二语言教学不仅中国有，世界很多国家都有。国际上第二语言语法教学大都以传统语法体系为基础，选择传统语法可以为教学带来很大的方便，因为学生熟悉传统语法的术语和体系。而且从根本上来说，语法只是第二语言学习的工具，教师要做的就是如何用尽量少的术语和尽量简单的体系来说明汉语的语法规律。

但是，中国的传统语法是在模仿西方传统语法的基础上建立起来的。汉语语法有其自身的特点，比如缺乏严格意义的形态变化，有大量的虚词和发达的补语系统等。一句话，传统语法不是很符合汉语语法的实际。另外，传统语法和结构主义语法中关于语义和语用的解释很少，而对外汉语语法教学最需要



的恰恰就是准确的解释。因此，对外汉语教师仅了解传统语法知识和结构主义语法知识是远远不够的。

3. 三个平面理论

语法研究的三个平面理论是20世纪80年代初中国语法学家在对几十年来的汉语语法研究作了认真的反思之后，在汲取了国外诸多语言理论和语法理论之长并结合汉语实际的基础上建立起来的一种新的语法理论。

三个平面理论发端于对句子的语法分析和研究，其首倡者是胡裕树、张斌和范晓等语法学家。三个平面理论认为，语法是一个上位概念，它包含着句法（syntax）、语义（semantics）和语用（pragmatics）三个下位概念。语法研究和分析必须把这三个不同平面的内容既正确地区分开来，又有机地结合起来。

从来源上说，三个平面理论和符号学有关。语言是一种符号系统。符号之间或者说词语之间的结构关系属于句法平面，符号或者说词语和客观世界事物之间的关系属于语义平面，符号和符号使用者之间的关系属于语用平面。三者之间既有所区别，又紧密联系在一起。它们都是语法的有机组成部分（一般理解的语法主要是句法，很少考虑语义，基本不涉及语用的因素）。

三个平面理论主张自觉地既明确区分又相互兼顾句法、语义、语用三个不同的平面。它的提出给人们带来了一种语法研究观念的变化。三个平面理论一诞生，就受到了中国国内对外汉语教学界的普遍欢迎和响应。看一看最近十多年来发表在《语言教学与研究》、《世界汉语教学》和《汉语学习》等对外汉语教学专业杂志上的大量语法教学和研究的文章就可以知道，在中国的对外汉语教学界，运用三个平面理论进行语法研究和语法教学已经成了一种共识，特别是语义和语用方面的研究，因为教外国人语法，语义和语用背景的研究和说明是非常重要的，是句法分析代替不了的。下面我们对三个平面理论在



对外汉语语法教学中的运用做一些举例性的说明。

在句法方面，三个平面理论的主语观可以而且应该用于指导对外汉语教学。主语这一术语学生比较熟悉，教师也经常使用。但问题是汉语主语的内涵和外延很难确定。在传统语法理论中，只有施事才可以充当主语；在结构主义语法看来，几乎动词前面所有的名词性成分包括施事、受事、时间、处所、工具等都是主语（语法学者曾概括了14种语义类别的主语）。对外汉语教学语法基本采用了结构主义的观点，结果汉语的主语成了留学生熟悉但又完全陌生的术语，在教师那里也是一个经常使用但又无法说清的东西。例如：

（2）昨天我去了南京路。
（3）这个字我不认识。
（4）小张身体很好。

这三个句子的动词/形容词前面都有两个名词性成分，受结构主义语法的影响，现行的对外汉语教学语法教材和参考书大都把它们全部看成主语（分别叫做大主语和小主语）。这些句子都是汉语“特有”的“主谓谓语句”。在三个平面理论看来，主语是一个句法概念，一个句子只有一个主语，它在语义上是动词的必有行动元（关于动词的必有行动元，请参看本节第4部分）；主语之前的名词性成分是句子的语用成分，即句子的话题。例（2）中的“昨天”、例（3）中的“这个字”和例（4）中的“小张”分别是各自句子的话题。

很显然，这种主语观把主语和动词/形容词在语义上联系起来，不但简化了主语的类别，保证了主语的唯一性，而且这种主语和外国人的主语观念一致。主语的教学也就变得容易而且有效。

在语义方面，三个平面理论特别重视词语的语义指向分析。语义指向指的是句法结构的某一成分在语义上和其他成分相匹配的可能性，这方面的研究成果对于对外汉语语法的补语



和状语特别是某些副词的教学来说显得特别重要。补语是对外汉语语法教学中的难点，以结果补语为例，在语义上它可以指向主语、谓语动词、宾语等多种成分。例如：

(5) 老张喝醉了酒。

(6) 小王穿好了衣服。

(7) 他摔断了腿。

同样是结果补语，句型也都可以表示为“SVC 了 O”，但上述句子中补语的语义指向却不相同：“醉”指向主语“老张”，“好”指向动词“穿”，“断”指向宾语“腿”。这说明，在教学中仅仅进行句型教学是不够的，必须结合语义指向的分析。这样才能帮助学生正确地理解或者生成句子。

副词也是对外汉语语法教学的重点。一些副词特别是多义副词的教学仅仅指出其句法位置是不够的，还必须结合语义指向进行教学。例如：

(8) a 这些书我都读过。　　b * 我都看过这些书。

(9) a 我只看过《红楼梦》。

b * 《红楼梦》我只看过。

c《红楼梦》我只看过一遍。

“都”一般前指，因此 (8) b 不能说（“都”轻读的时候能说，可是意思不一样），但 (8) a 却是合格的句子，因为尽管“我”是单数，但前面的“这些书”是复数；“只”一般指向动词后的名词或数量词，(9) b 动词后面什么都没有，所以不能说。再如：

(10) a 他一个月才挣三百来块钱。

b 他一个月就挣三百来块钱。

教师在初级阶段的教学中告诉学生“才”和“就”的语义是对立的，但这里它们却又可能是一致的。这是因为“就”的语义既可以前指，也可以后指。就（10）b来说，前指时，“一个月”重读，“就”轻读，这时它的语义和“才”是对立的；后指时，“就”重读，这时它和“才”的语义并不对立。

在语用方面，三个平面理论关于话题的观念对对外汉语语法教学来说显得特别重要。从语言类型学的角度看，汉语属于话题突出的语言，这是汉语不同于印欧语言的根本性的特点之一。当汉语句子动词前面只有一个名词性成分时，它们都可以被看成话题（只要是已知信息），但在句法上，它们有的是主语，有的则不是。例如：

（11）a 他看电影去了。　　b 作业做完了。
　　　c 羊肉包饺子。

上面三个句子动词前的名词性成分在语义上分别是动作的发出者、对象和材料。在句法上，（11）a有主语，（11）b和（11）c的主语都省略了。

话题是说话人选择的结果，跟动词有关的各种语义成分都可以被选择为话题。动作的发出只不过是其中之一，但因为它的位置就在动词前面，所以更容易优先被选择为话题。说话人要想选择其他语义成分充当话题，可以有两种方法：一是省略主语，二是通过话题化手段把其他成分移到动词前面去。当然，这两种方法经常可以结合使用。汉语的许多语序现象如时间、处所、工具、受事成分的位置变化都可以通过话题化来解释。例如：

（12）a 那部电影我看过。
　　　b 歌我爱听周杰伦的。
　　　c 青岛咱们多住几天。
　　　d 这种人我见的多了。



区分话题和主语的意义不仅仅表现在句法方面，更重要的是这样做是把句子看成一个基本的动态语用单位。主语跟动词密切相关，而话题是属于句子的，它甚至和动词无关。例如：

（13）那场火，幸亏消防员来得快。

话题一般居于句首，因此话题的选择和安排不仅涉及到句子信息结构的安排，还涉及到语篇的衔接和连贯。在篇章语法教学中，话题这一概念比主语更有用，因为篇章（包括口语对话）主要是通过话题的延伸和转换推进的。对外汉语教学的最终目的不仅仅是要让学生说出单个通顺的句子，还要求学生说出、写出一段话，甚至更多。这就要求对外汉语语法教学不能局限于句子，还应该扩大到句群和语篇。这在对外汉语教学的中高级阶段显得尤为重要。因为孤立地看，很难判断一个句子是否合乎语法。教学实践表明，留学生说出的单个句子可能都是没有问题的，但一到了语篇表达，问题往往就来了。以“把”字句和“被”字句为例，如果将“把”字句的教学局限在单句或者句型的范围，那么无论教师花多少时间和精力，效果仍不可能十分理想。因为这两种句式的使用与否和语篇的衔接有很大的关系。

三个平面中的语用平面的精髓在于要求我们在进行语法教学中更多地考虑到说话人的主观因素。同样一个客观事实，说话人的主观态度不同，选择的词语、结构或句式就会有所不同。例如：

（14）a 他 8 点钟就起床了。　　b 他 8 点钟才起床。

“他 8 点钟起床”是一个客观事实，选择“就”还是“才”实际上体现的是说话人的主观态度。语言交际是双方的，或者说，说话人和听话人这两种角色是经常互换的。也正因为这

样，主观态度或者说语用因素才会固定下来，最终成为一种语言的语法的一个重要组成部分。教师的任务就是正确地告诉学生汉语选择什么样的词语、结构或句式来表达自己的主观态度，同时通过理解那些经常表达一定主观态度的词语、结构或句式来理解说话人或句子的意思。例如：

(15) a 与其嫁给一个没钱的帅哥，不如嫁给一个有钱的老头子。
b 宁可嫁给一个有钱的老头子，也不嫁给一个没钱的帅哥。

如果我们在教学中只告诉学生这两个句式的形式差异（小句在前和在后的区别）以及语义特点（都表示两者选一），那是远远不够的。例如：

(16) a* （移民）与其去非洲，不如去美国。
b* 宁可去美国，也不去非洲。
c* 与其去美国，不如去非洲。
d 宁可去非洲，也不去美国。

同样是表示二者选一的句式，“与其 p，不如 q”和“宁可 q，也不 p”的语用意义有很大的差别。前者表示选择的标准是一种大众认同标准，而且是“瘸子里面挑将军”，(14) a 就是很好的说明。否则的话，就不能用这种格式。例如：

(17)* 与其上清华，不如上北大。

除非说话人的理想是上哈佛，否则中国人是不会说出这样的句子的，因为清华和北大同是中国最有名的大学，都是一般人最好的选择。

“宁可 q，也不 p”的格式虽然也表示选择，但其标准是说



话人个人的，因此往往是极端的、违反常理的。“与其 p，不如 q”经常用来表示建议，“宁可 q，也不 p”则用来表示个人的态度。遗憾的是，我们的对外汉语教材和语法参考书都没有指出这一点，如果我们的教师照本宣科，也往往会忽视这一点。结果留学生就说出了下面的句子：

(18)（假期）与其回日本，不如在上海和中国女孩子玩。

这个句子只能理解为“在上海和中国女孩玩”跟“回日本”一样没有意思，但那个日本人显然不是这个意思。

三个平面理论还告诉我们，结构的变化带来的差异不仅是句法上的不同，往往也会带来语用上的差异。例如“一点儿”可以出现在形容词前面（和“有”一起），也可以出现在形容词后面。但这个差异绝不仅仅是状语和补语的差异。例如：

(19) * 那个电影难看一点儿。

这是一个瑞典初学者说出的句子，他的真实意思是想说那个电影不太好看，为了礼貌，所以使用“一点儿”表达。我们在教学中也确实告诉学生，“一点儿”可以表示礼貌的用法。问题是，我们更应该告诉学生，“一点儿”跟在形容词后面表示礼貌的祈使（命令或请求）；要想表示礼貌的评价，应该用“有（一）点儿＋形容词”。

总之，三个平面的语法理论非常重视语义和语用的解释，而对外汉语语法教学最需要的就是意义和用法的教学。因此，对外汉语教师应该多了解一些三个平面的语法观念，多吸收一些三个平面语法研究的成果。

4. 配价语法

配价语法理论是法国语言学家特思尼耶尔（Lucien

Tesniere）在20世纪50年代提出来的，然后影响到德国语法学界并成功运用到德国的第二语言教学。中国在20世纪70年代末引进这一语法理论，相关研究在90年代达到高峰。但对外汉语教学界还很少应用。

“配价”中的“价”（valence）这一术语借自化学。化学中“价”的概念说明的是在分子结构中各元素原子数目间的比例关系。当初特思尼耶尔在语法学中引进“价”这个概念，为的是说明一个动词能支配多少个名词性成分（称为“行动元”）。动词的价就决定于它所支配的行动元的数目。

动词所能支配的行动元可以分为必有的和可有的两种。其中必有的行动元是动词的“价”。所谓必有的行动元，是动词在一个中性语境（不考虑省略因素）下组成一个意义明确的简单句所必需的名词性成分。例如动词“吃”，需要一个有生命的主体和一个可以被“吃”的客体才能构成一个简单句。如“他昨天在南京路新华书店买了三本书”中，只有“他”和“书”才是动词“买”的必有行动元，至于时间词“昨天”、地点词“南京路新华书店”都只是可有的行动元。

按照能够支配的必有的行动元（汉语称为“价/向/动元”）的数目，动词可以分为三类：一价动词、二价动词和三价动词：

一价动词：只需要一个名词性成分就可以构成一个意义明确的简单句的动词。如“死、病、醉、休息、咳嗽、游泳”等。

二价动词：至少需要两个名词性成分才能构成一个意义明确的简单句的动词。如：“吃、喝、爱、参观、讨论”等。

三价动词：至少需要三个名词性成分才能构成一个意义明确的简单句的动词。如“给、送、告诉、赔偿”等。

上面所说的都是一般动词的配价。有些动词比较特殊，比如“认为”、“觉得”等心理动词以及大部分助动词，这些动词要求后接一个动词性成分甚至是小句才能构成一个意义明确的简单句。可以把这些动词看做是特殊的二价动词。如“会、



想、能、敢、敢于、善于”等。

随着研究的深入，配价理论也运用到形容词和名词。按照所关联的名词性成分的数目，形容词和名词也可以进行价分类：

一价形容词：只需要联系一个名词性成分就能构成一个意义明确的简单句的形容词。如“漂亮、好看、便宜、大、多”等。

二价形容词：需要联系两个名词性成分才能构成一个意义明确的简单句的形容词。如“热情、冷淡、片面”等。

一价名词：需要联系另一个名词性成分才能组成一个意义明确、可以自由运用的名词性短语，如“父亲、哥哥”等表示亲属称谓的名词。

二价名词：需要联系两个名词性成分才能组成一个意义明确、可以自由运用的名词性短语，如“意见、看法、态度”等。

配价语法理论引入中国后，引起了语法学界的广泛兴趣和重视。很多学者先后发表文章，或深入探讨配价理论，或运用配价理论来观察、分析一些汉语语法现象，取得了可喜的成果。其中很多成果都可以应用于对外汉语教学。诚如陆俭明所说，配价语法理论在解释某些汉语语法现象方面确实能提供一种新的分析角度，对于对外汉语教学无疑是有帮助的。作为对外汉语教师，了解和掌握配价语法理论的基本知识和相关成果是非常有必要的。

词语的配价是语义和句法的接口，配价理论是一种语义—句法理论，它关注的核心是词语而不是句子，同时注意区别必有成分和可有成分。第二语言学习是通过一个个具体的词语开始的，但最终的目的是要学会理解运用句子。句子的习得和使用的第一步就是理解、掌握并运用简单句。在“词语→简单句→比较复杂的句子”这个三级跳中，简单句是最核心的一步。因此配价语法理论在对外汉语教学中有其独特的实用价值。

以动词教学为例。有了配价语法理论的一些知识，我们在

教学中就可以根据动词的配价特征，告诉学生该动词的用法。一价动词只联系一个动元，这个动元要求出现在动词之前，充当动词的主语。二价动词联系两个动元，匹配方式一般是一前一后，分别充当主语和宾语；特殊的二价动词的两个动元都要求出现在动词之前，其中有一个需要介词引介。如“服务”、“结婚”等。三价动词的动元配置方式既有一前两后，既动词后面的两个名词性成分分别充当直接宾语和间接宾语，如“问”、“告诉”等，也有两前一后，动词前面的两个名词性成分中有一个需要介词引介。如“送”、“借”等。

运用配价语法理论进行动词教学的同时还可以强化和巩固介词的教学。前面说过，部分二价动词和三价动词的某个动元往往需要介词引介。这些介词包括“为”、“给”、“对”、“向”、“把”、“被”、“从”等等。

对外汉语教学界一直有一种呼声，即“淡化句法教学，强化词语教学”。其实所谓的句法都是通过一个个词语的用法体现出来的，很多句法的内容都可以分流到词语教学中。或者说，应该在词汇教学中充分考虑到句法的因素，如果能把配价理论的一些基本原则和方法运用到对外汉语词汇教学中，不但会提高学生的句法能力和使用词语的准确性，而且能使学生了解词语的句法搭配要求，还能通过配价教学突出词的特有语义要求，保证搭配的有理性，帮助学生说出正确的句子。

5. 认知语法

在实际语法教学中，教师在无法解释某一语法现象的时候，常常会用“这是汉语的习惯”来回答外国人提出的中国人习焉不察、对外汉语教学语法参考书里又没有很好解释的问题。其实语言的习惯往往跟使用该语言民族的认知特点有很大的关系。因此，一个合格的第二语言教师就需要了解一些认知语法知识。

认知语法（Cognitive grammar）认为，自然语言是人类认知活动的产物，也是认知活动的工具。句法不是任意的，而是



有动因的，往往由语义、认知、功能、语用等句法之外的因素所促动。表层句法结构直接对应于语义结构，而语义结构又等于观念结构。因此，不同文化有不同的语义，从而也有不同的语法结构。语言的基本功能是传达意义，因此在形式上所做的区分只有在它们反映语义或语用、话语上的区别时才是可取的。语言里的一般规律往往体现为某种趋势，而不一定是绝对的规则。

认知语法的重要理论主要有三个：象似性原则，典型范畴理论和隐喻理论。

所谓象似性指的是感知到的现实的形式与语言成分及结构之间的相似性。语法结构跟人类感知外部世界而形成的概念结构之间存在对应关系。人类的感知能力和感知方式有相通的地方，但也具有民族性。汉语作为一种不以形态作为外在形式标记的语言，其句法结构比起形态丰富的语言来更加明显地倚重概念和象似的原则。汉语的语序在很大程度上建立在象似原则的基础上。

汉语的语序和汉民族感知世界的方式有关。空间是人类首先要感知的概念。对空间的不同感知方式会影响到语序。说明物体的空间位置有两种比喻：一是我们走向物体，一是物体向我们走来。前者先经历整体，后经历部分，后者相反。汉语是前者，英语是后者。例如：

(20) a 中国　上海　邯郸路 220 号
　　 b 280，Handan Road，Shanghai，China

与这个原则有关的汉语语序有两个，第一是整体先于部分。例如：

(21) a 复旦大学国际交流学院　b 衣服袖子
　　 c G1 班的田中同学
　　 d 五个苹果我吃了三个



时间和空间有密切的联系。时间的表达是以空间方位为基础的。因此，汉语的时间表达也遵守空间的顺序，即整体在部分的前面。如：

（22）2006 年 6 月 1 日上午 10 点 30 分

第二，表“领”成分先于表“属”成分。例如：

（23）a 我的书　　b 学校领导

时间是人类认识世界必须感知的另一个重要概念，它只能向一个方向发展。汉语语序很好地遵守了时间顺序原则。在汉语里，两个句法单位的相对顺序决定于它们所表示的概念世界里的状态的时间先后，这个原则可以简单地理解为“先发生的先说，先感知到的先说”。汉语里有一大批句法现象支持时间顺序原则，如并列复合句、连动结构、结果补语结构、状态补语结构、“介词短语＋动词”状中结构等结构的语序规则都可以从时间顺序原则得到统一的解释。例如：

（24）a 我吃过饭，你再打电话给我。
　　b＊你再打电话给我，我吃过饭。
（25）a 他骑自行车去图书馆了。
　　b＊他去图书馆骑自行车了。
（26）a 他比我高。　　b＊他高比我。
（27）a 他对我说。　　b＊他说对我。
（28）a 他在厨房里做饭。
　　b＊他做饭在厨房里。
（29）a 他用水果刀杀死了那个人。
　　b＊他杀死了那个人用水果刀。



与时间顺序原则有关的汉语的语序还有两个：一种是原因出现在结果前面。另一种是旧信息出现在新信息的前面。例如：

(30) a 因为路上堵车，所以他来迟了。
     b 他来迟了，因为路上堵车（欧化句法）。
(31) a 那封信我交给老王了。
     b * 我交给了老王了那封信。

认知语法的这种观念显然有助于解释汉语的一些语法现象，也有助于对外汉语教学。有人认为汉语的特点之一就是语序十分灵活。其实比起一些有形态变化的语言，汉语的语序更严格地受到一些基本原则的制约。换句话说，可能正因为缺乏形态变化，汉语语序不得不更多地依赖像似性原则。如前面提到的整体先于部分原则、领有者先于领有物原则、时间顺序原则、因果顺序原则、旧信息先于新信息等原则。其中前面两个原则可运用在基础阶段的处所、时间、领属等格式的短语教学，特别是针对母语为印欧语言的学生教学。后三个原则可以运用在初中级甚至更高阶段的句子教学。

以 VO 和 O（S）V 中的 O（受事）的位置为例。按照时间顺序原则，先有动作，然后才谈动作的对象。因此前者是汉语基本的语序；但同样按照时间顺序原则，旧信息应出现在新信息的前面，因此，如果“O”表示的交际双方已知的旧信息，那么它可以有时甚至必须出现在动词甚至句子的前面（作为话题）。看似矛盾的语序实际上遵守的是同一个原则。如果基于这种理解，那么“主谓谓语句”、“无标记被动句”、“受事主语句”等术语在对外汉语教学语法中都是不必涉及的。

语法研究和语法教学都要建立语法范畴。传统语法和结构主义语法建立的往往是非此即彼的离散性范畴。认知语法认为，人类在认识世界时建立的大多是典型范畴，语言能力是人的一般认知能力的一部分，因此，人类建立的语法范畴也应是

典型范畴。

以往的词类理论在划分标准上严格区分语法性质和语法特点，认为词类的语法特点指的是仅为此类词所有而为它类词所无的语法性质。按照这种理论，词类与词类之间有明确的界限，一个词要么属于、要么不属于某一类。但这种理论在实际操作中很难贯彻到底。认知语法关于词类的典型理论认为“一类词的内部具有不均匀性，有些成员是这类词的典型成员，有些词则是非典型成员。一个词类的典型成员具备这些特征的全部或大部分，非典型成员只具备这些特征的一小部分”，属于同一词类的各个词在语法性质上有程度不同的相似性，但它们并不是完全一致的。

在有词形变化的语言里，词类教学的效果很好。但在汉语这种基本没有词形变化的语言里，我们就不能指望告诉学生某个词的词性以后，学生就能掌握这个词的用法。这就要求我们在对外汉语中要细化词的分类。在对外汉语教材和课堂教学中，一般比较注意介词、连词和某些副词等封闭性词类的逐个教学，但对于动词、形容词、名词这些开放性的词类教学则采取的是笼统介绍语法特点的做法。其内部的差别和个别的用法则较少涉及。实际上，只有典型和比较典型的成员才具备或基本具备该类词的语法特点。这就要求对外汉语教师要特别重视那些非典型成员，重视次类词甚至单个词的用法教学。例如典型的动词可以带名词做宾语，但是“敢”就必须要求后接动词性成分，典型的形容词可以受“很”修饰，但是“非谓形容词”（男/女、大型/袖珍等）就不能。

认知语法还认为，人类语言描摹世界在很大程度上是通过隐喻实现的。汉语更是如此。特别是词语的引申意义。以空间隐喻为例，空间经验也是个体成长过程中较早就获得的基本经验。人类会借助这些基本经验去感觉比喻抽象的状况。最典型的是由“上”和“下”构成的隐喻。请看：

先为上，后为下：上半夜/下半夜

多为上，少为下：上了岁数/人数不下十万



明为上，暗为下：摆到桌面上来/不要私下议论
前为上，后为下：上一站/下一站
接触为上，脱离为下：5号上/3号下
开始为上，结束为下：又吹上牛了/结下仇了
出现为上，脱离为下：他的气又上来了/手上的泡全下去了

汉语大部分复合趋向补语的引申用法都和隐喻有关。例如“说下去”中的“下去”表示继续，“书太多了，看不过来”中的“过来”表示有无能力做某事，还有像“他的意思你听出来了吗”中的“出来”等。

隐喻在许多语言中都是大致相同的。但由于民族和文化的差异，不同的语言在具体的隐喻形式上可能不尽相同。如运动员上下场在英语里不说“上、下”，而是说“out、in”。这种民族性也可以看做是语言中的文化。这种文化上的差异跟不同民族的认知方式密切相关。

总之，认知语法强调概念和意义，重视对语法现象的解释而不是对结构形式的描写；同时，认知语法建立在人类共通的经验基础和认知基础之上，在分析汉语现象时总是试图参照其他语言里的相关现象，通过比较发现汉语里的同中之异。很多中国人认为理所当然的语法现象，对外国人来说恰恰是难以理解的东西，因为他们不了解汉语的认知方式。对外汉语教师的任务之一就是告诉学生这种认知上的差异所导致的语法上的差异。作为教师，我们都明白解释在语法教学中的重要性，但毋庸讳言，无论是过去还是现在，很多教师对语言成分意义的理解和现象的解释往往带有个人主观色彩和具有很大程度上的随意性。这就要求我们了解一些认知语法的基本知识，将认知语法的观念和相关研究成果引入对外汉语教学中来，这样一定会增强解释的科学性和系统性。

6. 语法化理论

语法化（Grammaticalization）是一种语言演变，通常指语

言中意义实在的词转化为意义虚灵、表示语法功能的成分这样一种过程或现象。中国传统语言学称之为“实词虚化”。

语法化首先表现为语义的演变，演变的过程是从实在到虚灵。演变后的意义和用法经过类推使用，功能逐渐扩大并最终固定下来。例如：

（32）a 他在图书馆。　　b 他在图书馆看书。
　　　c 他在看书。

“在”本来是一个动词，表示人或物体所处的位置。（31）a 表示的就是“在”的动词用法，处于某一位置的人或有生命的物体会发出某种动作，因此最早的“名词＋在＋处所名词＋动词”实际上是一种连动格式，但比较而言，“在”的动作性很弱，功能逐渐变成引进动作的处所，这就为重新分析提供了可能。“名词＋在＋处所名词＋动词”从一个连动式变成了单动式，“在＋处所词语”就从谓语变成了状语，“在”也由动词变成了介词，如（31）b 中的“在”。在动作的处所为交际的双方所清楚的情况下，处所可以省略不说。失去引介对象的“在”就产生了新的重新分析：附着于动词之前，表示动作的进行。随着类推使用和功能的扩大，“在”表示“正在进行”这一语法意义最终固定下来。

语法化主要是一种历时现象。在新的形式和意义产生之后，旧的形式和意义并不会马上消失，两者会在共时层面上并存，即 A→A/B→B，这种情况会持续很长一段时间。上面的三个例子分别代表了现代汉语中“在”的三种性质：动词，介词，语法（进行体）标记。三个意义不同的“在”在现代汉语里共存。

类似的现象还有很多。现代汉语里大部分介词如“给/为/替/”、“朝/向/往”、“和/跟/同/与”、“把/被”、“比/对”等都是由动词虚化而来的。从语法上看，演变的结果都是从动词到介词，但语义演变的来源不同，语法化程度就可能存在差异，



用法也就可能不同。例如：

(33) a 这间房子朝南。　　b＊这间房子向南。
　　 c＊这间房子往南。
(34) a 他朝我点了点头。　b 他向我点了点头。
　　 c＊他往我点了点头。
(35) a＊我们要朝他学习。b 我们要向他学习。
　　 c＊我们要往他学习。
(36) a＊这是开朝北京的火车。
　　 b 这是开向北京的火车。
　　 c 这是开往北京的火车。

"朝"、"向"、"往"都可以表示方向，但是它们的来源不同。"朝"的本义与太阳、月亮有关，表示早上，早上要见的人是皇帝，因此"朝"引申为表示人对人的方向；"向"的本义为"朝北的窗户"，引申为一切动作的方向；"往"的本义跟行走有关，引申为人或物体移动的方向。另外，古人根据太阳判断方向，因此"朝"可以用做动词，表示固定物体的方向，"向"和"往"没有这种用法。

语法化的一个重要演变机制是主观化。所谓主观化（subjectification），指的是一个语义、语用演变过程。在这个过程中，"语义越来越基于说话人对所说的话的主观理解、说明和态度"。

仍以动词的语法化为例。动词还可以虚化为副词，如现代汉语的"就"和"还"等都是由动词语法化而来的。"就"的本义是"接近"，早期的用法是"动作者＋就＋处所词语＋动词"，当其中的处所词语表示的是动作者所处的空间位置时，处所词语就可以不出现，"就"表示动作者不需要花费力气即可进行并完成动作，因此副词"就"表示"容易"、"早"、"快"等意义，这种意义已经在很大程度上主观化了。例如：

(37) a 回头我跟他说一声就行了。

b 我八点钟就起床了。

“还”的动词用法是“回来”，引申为“没有变化”，因此副词“还”可以表示动作的重复。说话人对“没有变化”这一客观事实可以有不同的主观理解，因此“还”可以表示多种主观语气。例如：

(38) a 老张还没回来。(表示“平”的语气)

b 他的汉语说得比我还好。(表示“扬”的语气)

c 他的汉语说得还可以。(表示“抑”的语气)

动词也可以语法化为语气词。“吗”和“吧”都是从动词语法化而来的。“吗”本来是动词“无”，用在句末（如唐诗“画眉深浅入时无?”)，后来虚化为表示正反问。“吧”本来写做“罢”(“吧”是 20 世纪 50 年代才规定的写法)，动词“罢”的意思是“完”、“结束”，引申为表示决断的命令语气，后来又主观化为表示建议、猜测等。例如：

(39) a 快走吧！　b 咱们走吧！　c 你是日本人吧?

现代汉语三个重要的时体标记“了/着/过”也都是由动词语法化而来的。“了”的本义是完成和结束，引申为表示动作的完成和状态的变化；“着”的动词意义是“附着”，引申为表示动作状态的持续；“过”的动词意义是“通过”、“经过”，引申为表示经历。了解这些助词的语法化过程，可以帮助教师更好地把握它们的意义和用法。

由于汉字的关系，汉语的很多词语语法化之前的形式和意义跟语法化之后的意义、不同语法化阶段的意义在现代汉语里共存。例如：



（40）a 这事不能就这么了了。（动词，结束、解决）

b 明天卖了那只鸡。（用在动词后，表示结果意义）

c 我们只有三个人，吃不了这么多菜。（用在可能式中，表示结果意义）

d 我吃了饭了。（用在动词后面，表示时体意义，兼表结果意义）

e 我吃过饭了。（用在句子末尾，表示时体意义，兼表语气意义）

f 您的汉语说得太棒了。（用在句子末尾，表示主观语气）

g 得了，我还不了解你。（附着在别的词素后，共同作为话语标记）

（41）a 行，就这么着吧。（动词，做）

b 他高兴得都找不着北了。（补语）

c 他每天开着车上班。（助词，表示动作行为的伴随方式）

d 他开着车呢，不能接电话。（助词，表示动作持续）

e 沙发上躺着一个人。（助词，表示状态持续）

f 他的汉语说得好着呢。（附着在别的词素前，共同作为话语标记）

对于本族人来说，理解和使用这些不同的形式和意义没有问题，但是对于第二语言学习者来说，麻烦就大了，同一个汉字居然有这么多意义，而且出现的位置也不一样。尽管他们是在不同的阶段学习这些不同的意义和用法的，但是毫无疑问，如果对外汉语教师能对这些不同的意义和用法有一个全面的了解，就会很好地解释学生提出的问题，也能有意识地引导学生理解这些不同的意义和用法。

汉语的很多语法现象都和语法化有关。语法化理论能够比较清楚地描写某一词语甚至是句式的语义演变轨迹，语义的演

变和认知有关，或者说，汉语很多表示语法意义的词语都是可以解释的。对外汉语教师最重要的任务就是给学生提供能够理解的、符合认知规律的解释，因此，对外汉语教师有必要了解一些语法化方面的知识，并深入浅出地运用到对外汉语教学实践中去。

在对外汉语语法教学中，给出一个语法项目或者说语言点并不难，难就难在如何对这一语法点进行准确易懂的解释。在本节介绍的语法知识和语法观念中，三个平面理论、认知语法和语法化理论都是偏重于对语言现象的解释，在对外汉语语法教学中有着很大的实用价值。作为对外汉语教师，应该对这些理论多做一些了解。

这里要特别指出的是，这三者在很大程度上是相通的。例如：

(42) 那首歌我听过很多遍了。

在三个平面理论看来，“那首歌”是说话人认为听话人已经知道的信息，说话人选择它作为交际的话题；在认知语法看来，“那首歌”是旧信息，因此倾向于出现在句子的前面；在语法化理论看来，话题也可以看成是一种主语，这种主语是主观化的结果。

再看汉语的复合趋向补语的引申用法。例如：

(43) a 你快点把钱给他送过去吧。
b 他突然晕过去了。
c 这样做说不过去吧。

从句法的角度看，上面三个例子的“过去”都是补语。对外汉语教学如果到此为止，那是远远不够的，必须要告诉学生它们在语义和语用方面的不同之处。而从认知语法的角度看，(43) a 中的“过去”表示的是空间位移，(43) b、(43) c 中



的“过去”则是这一用法隐喻的结果；从语法化的角度看，(43) b中的“过去”的意义比（43）a中要虚一些，(43) c中的“过去”意义就更虚了，而且在很大程度上主观化了：“动词＋得/不＋过去”可以表示评价，即不符合某一社会标准。

第二节　对外汉语语法教学切入的角度

我们在本章第一节里介绍了作为对外汉语教师应该具备的一些语法理论和知识。但在实际教学中，教师最好不要直接把这些理论的概念和术语运用于课堂教学，因为这样会增加学生的学习负担。此外，无论哪种理论，都有自己的系统和背景，而实际语法教学更多情况下面临的是一个个具体的语法点，有的语言点用这种理论解释比较合适，有的用那种理论解释比较实用。因此教师的工作就是把这些理论融会贯通，在面对不同的语言点时，选取不同的切入角度进行教学。

另外，所谓教学包括老师的教和学生的学。教师教了以后，学生并不能很快就把这些知识内化，而且我们的对象已经熟练掌握第一语言，他们在自觉不自觉中会把母语的语法知识迁移到汉语学习中来，因此他们生成的句子总是存在这样那样的偏误。正确地指出偏误所在以及偏误的成因也是语法教学的重要一环。偏误分析具有很强的针对性，也要根据具体的情况，对症下药，从不同的角度切入。

本节主要讨论对外汉语语法教学切入的角度，包括偏误分析的角度。总的来说，语法教学的切入角度主要有三个：句法(syntax)、语义（semantic)、语用（pragmatic)。下面分别介绍。

1. 语法教学切入的角度之一：句法

句法是语言的外在形式，学生学习外语，首先接触到的就是句法。所谓句法，可以简单地理解为多个词语组合成一个合格的句子或者一个短语所遵守的顺序。学习外语最关键的一点

就是能够理解一个陌生的顺序、生成一个合格的顺序。理解先于生成，因为学生只有理解了一种顺序，才能模仿并生成一个个类似的顺序。否则的话，学生要么参照自己母语的顺序生成跟目的语顺序有很大差异的句子，要么就会一直停留在单词句的阶段。

对外汉语教师的任务就在于帮助学生正确理解并生成符合汉语句法的句子。如何才能高效率地完成这一任务？关键在于在句子中找到一个坐标或者说参照点，然后根据这个坐标找到其他词语的位置。

从生成的角度看，句子是由多个词语组成的。但这些词语在句子中的重要性并不一样。对于大多数句子来说，动词（汉语形容词和动词的性质非常接近，下面所说的动词包括形容词）都是必不可少的。因此动词是确定其他词语位置的最佳坐标，在一般情况下，句法教学应该以动词为中心。这就要求对外汉语教师一定要重视动词的教学——逐个教学。

我们在本章第一节中（关于配价语法部分）已经说过，动词及其必有行动元组合在一起，就能构成一个简单句。对于某个动词来说，教师要做的不仅仅是告诉学生这个词是动词，还要说明它是几价动词，并进一步告诉学生动元的前后位置。例如“感冒”、“关心”、“告诉”分别是一价动词、二价动词和三价动词。教师可以通过板书告诉学生这些词语的用法，并举出具体的例子。例如：

感冒：名词/代词（人）＋感冒（＋了）

我感冒了。

关心：名词/代词（人）＋（很/非常）关心＋名词/代词（人/事情）

我妈妈很关心我。

告诉：名词/代词（人）＋告诉＋名词/代词（人）＋名词（事情）

我告诉你一件事/这件事你别告诉马力。

教师在教学中应该特别指出那些要求后接动词性成分或小



句的动词的句法要求。例如：

敢：名词/代词（人）＋敢＋VP（做什么事）。

同意：名词/代词（人）＋同意＋CLAUSE（谁做什么事）

认为：名词/代词（人）＋认为＋CLAUSE（谁/什么＋怎么样）

以动词为坐标这个方法对于副词的教学来说有着重要的作用。汉语的很多副词又兼作动词。如“都”、“就/才”、“再/又/还”、“居然/一定”等。在教这些副词的时候，首先应该指出它们的句法位置，即居于动词之前。而外国人常常把副词放在名词性成分的前面。例如：

（1）a＊我再大声叫他的名字，才他答应。
　　b＊在这个大学里，都老师对学生非常热情。
　　c＊医生们关心都病人。
（2）a＊我进去的时候，还她睡在床上。
　　b＊他房间里左边有一个书架，还右边有一个书架。
　　c＊我要火腿、面包、还牛奶。
（3）a＊每天下午下了课，就他去锻炼。
　　b＊他一回来，就我们走了。
　　c＊要是你常常锻炼，就你的身体会很好。

除了动词以外，主语（或者说动词前的名词性成分）也是句法结构的一个坐标。连词是属于句子的，一般应该出现在主语之前。这一点学生容易掌握，因为它们的母语也是如此。但汉语的关联性副词（用在后一小句）也有连接作用，它们和连词的主要区别就是句法位置不同。例如“但”、“却”和“反而”，三者都可以表示“情况相反”的意思，但是“却”和“反而”是副词，句法位置是动词性短语的前面；而“但”是连词，句法位置是小句的前面（或者说主语的前面），外国人经常搞错。例如：

(4) a＊大家都知道这件事，却我不知道。

b＊我以为他是日本人，反而他是中国人。

汉语中一些助词也应该从句法的角度教学。结构助词“的”、“地”、“得”的区别就在于“的”是一个名词性短语的标记；而“地”和“得”则是动词性短语的标记。“地”和“得”的区别就在于它们和动词的相对位置：动词前面用“地”，动词后面用“得”。

再看时态助词“着”、“过”、“了”的教学。“着”和“过”的句法位置都是后附于动词，这一点一定要告诉学生。而“了”有“$了_1$”和“$了_2$”之分，两者在句法上的区别就是前者是属于动词的，应该紧跟在动词之后；而后者是属于句子的，应该出现在句子的末尾。而且如果句子中有两个动词，“$了_1$”应跟在后一动词后面。例如：

(5)＊昨天我去了医院看病。

动词在句法教学中非常重要。这种重要性甚至体现在动词的确认上。汉语的动词经历了从古代的单音节占优势到现代的双音节占优势这样一个发展过程。双音节动词一方面是语言发展的要求，另一方面是语法化的结果。在现代汉语中，有些双音节动词是由动宾结构和动补结构语法化而来的，这种语法化并没有彻底完成。如果我们在教学中不加提醒，学生就会出现类似下面的句法错误：

(6) a＊老师，你为什么生气我？

b＊我明天要见面我的男朋友。

(7)＊我打算下个星期回去美国。

“生气”、“见面”都是动宾式离合词，动词“生”和“见”



都是二价动词，但是“生气”和“见面”却不能再带宾语，因为名词性成分“气”和“面”已经占据了动词后面的句法位置。“气”和“面”都是一价名词，名词性成分的价语应该在名词之前。所以（6）a和（6）b应分别说成“生我的气”、“见男朋友的面/和男朋友见面”。

在例（7）中，“回去”是一个动补式结构，后面不能带宾语（宾语应该在动词之后）。我们的教材和教师在教学中没有注意这种句法上的区别（可能是因为翻译的原因：在很多语言里，与“回去”对应的是一个整体），把它处理成一个词，结果学生的使用就出现了偏误。这种偏误（包括离合词的使用）具有很大的普遍性，应该引起对外汉语教师的高度注意。

在对外汉语教学中，句型和句式的教学非常重要。句型和句式教学的第一步就是要给出这一句型或句式的句法结构。例如在教“是……的”句的时候，一定告诉学生“是……的”中间的成分应该是一个动词短语或者一个小句。否则的话，学生就搞不清楚“这本书是我的”和“这本书是我买的”中的“是”和“的”有什么区别。

句法教学在句型教学中的重要性还表现在句法结构使用的强制性方面。以“把”字句为例，出于畏难心理，学生往往采取回避策略。但是汉语在表示某种力量使某种物体发生空间位移或性质变化时倾向于要求使用“把”字句。例如：

（8）a＊他一脚踢球进了球门。

b＊为了救伤员，白求恩大夫输自己的血给了他。

c＊他用了一年时间，翻译那本英文小说成了中文的。

d＊幼儿园的老师打扮孩子们像花一样。

需要注意的是，句法结构只是语法的表层。对于汉语这种缺乏严格形态变化的语言来说，句法顺序、句法结构大都建立在一定的语义基础之上。对外汉语语法教学只有句法教学是远

远不够的，我们在教学实践中都有这样的体会：教师给出了一种句法结构，但学生照这个结构说出来的句子却往往令教师们啼笑皆非。事实告诉我们，句法教学只是对外汉语语法教学中的切入角度之一，成功的语法教学还需要更多地从语义和语用的角度切入。

2. 语法教学切入角度之二：语义

句法教学告诉学生的只是词语和词语之间的组合顺序，但是词语和词语之间的组合以及组合的顺序不是任意的，而是要受到语义的制约和限制。因此，关于词语和词语之间能不能组合、为什么要按照这样的顺序组合等语义方面的解释和说明才是最重要的。换句话说，语法教学离不开语义的解释和说明。

实词之间如动词和名词、形容词和名词之间的语义组合限制在各种语言中大致相同，如动词“喝”的宾语应该是液体，因为人类认识世界的方式基本一致（也有个别例外，如汉语说“做了一个梦”，有些语言则说“看了一个梦”），在教学中不必强调。需要注意的是一些汉语特有的词，如量词。不同的名词和动词应该和不同的量词搭配，这方面的教学只能从语义方面入手。这一点，对外汉语教师都有感受，这里不做讨论。

虚词和实词之间的组合规律则是汉语特有的。虚词的用法是对外汉语教学的重点和难点，其教学更应该从语义而不是句法入手。作为对外汉语教师，首先应该掌握并教给学生虚词的核心语义。

以否定词“不”和“没”的教学为例。初级水平的外国学生经常是该用“不”的时候用“没”，该用“没”的时候用“不”（这种偏误甚至经常发生在中高级水平的学习者身上）。例如：

(9) a＊我不有纸和笔。

b＊上星期日他们不参观展览会。

c＊从前我没知道北京有这么多人。



d＊他没爱打排球，只爱踢足球。

“不”和“没”的句法位置完全一样，但从句法上无法解释什么时候用“不”，什么时候用“没”。教师必须把二者语义上的区别告诉学生，学生才能举一反三，不犯类似的错误。

“不”和“没”的语义区别是什么呢？一般的教材和语法参考书都这样解释：“不”用来否定还没有发生的情况以及习惯的、经常的情况，而“没”用来否定已经发生的情况。甚至把二者的使用和时间词语联系起来：句子中有表示过去的时间词语的时候用“没”。这种解释基本上是对的，但是学生仍然说出了（9）c这样的句子。其实有些动词如“知道”只能用“不”否定，用些动词如“有”只能用“没”否定。关键在于，“不”否定的是连续的量，“没”否定的是离散的量，有些动作只能是连续的，如“知道”；有些动词只能是离散的（断续的），如“有”（虽然能说“有铁”，“有”指的状态可以持续很长时间，但是在中国人的文化里，钱财乃身外之物，朝夕之间就可能易手）；有些动作则可以同时有上述两种状态。用“不”还是用“没”，跟说话人表达的具体情况有关：如果是客观事实，动作已经实现，就用“没”；如果和主观意志有关，动作尚未实现，就用“不”。例如：

（10）a 这件事我不告诉他。

b 这件事我没告诉他。

（11）a 这件事他一直没告诉老张/＊不告诉老张。

b 这件事他为什么一直不告诉老张/＊没告诉老张？

（11b）之所以要用“不”，是因为这是一个问句，说话人想知道的是“他没告诉老张”的主观原因。

词语之间或者说句法成分之间的顺序也需要从语义的角度解释。我们在第一节中说过，汉语的句法结构是建立在像似性

原则之上的。先有动作，然后才会有动作的结果、程度、趋向、数量以及动作的对象等，因此，补语、宾语的句法位置是动词之后（补语一定在动词之后，宾语为新信息时应该在动词的后面，宾语为旧信息可以出现在动词之前）。可是，宾语和补语哪个在前，哪个在后呢？这就要看补语和动词的语义关系了。

结果补语、程度补语和动词的语义关系非常密切，因此一定紧邻动词，程度补语的后面甚至根本不可能允许宾语出现。例如：

（12）a * 你记那些生词住了吗？
　　　b * 写信完了，我就去食堂吃饭。
（13）a * 他吃饭得太少，喝酒得太多。
　　　b 他吃饭吃得太少，喝酒喝得太多。

可能补语是对有无动作能力的评价或陈述，因此也要求紧邻动词，而且先要有动作，然后才有对动作能力的评价或陈述，因此“得/不”要在动词之后，补语之前。例如：

（14）a * 来中国以前，我不听懂中文。
　　　b * 他只学了半年中文，那个报告她不了翻译。

趋向补语、动量补语、时量补语和动词的关系就不是那么密切。趋向补语的句法位置应该在宾语之后，因为动作和动作对象应该一起朝向某个方向。例如：

（15）a * 我上去楼找我的朋友。我看见他们进去图书馆了。
　　　b * 他大声说：“拿来钱！”

复合趋向补语和宾语的顺序比较复杂，一般来说，“动



词+X来/去”中的“X”可以看成是动作的结果或伴随状态，因此和动词的关系更密切，因此宾语应该在“X”的后面。例如：

(16) a＊我们正玩得高兴，突然下雨起来了。
　　b＊你怎么喝酒起来了？

当“来/去”不表示具体的方向时，“X来/去”也可以看成一个整体，表示动作的结果。这时宾语可以出现在“来/去”的后面。例如：

(17) a 谁也想不出来一个好办法。
　　b 谁也想不出一个好办法来。

按照汉语的认知习惯，先有动作，然后才能计算动作的数量和所用的时间，因此动量补语一般应该在动词之后。例如：

(18) a＊老师听说我没吃过中国的饺子，他要一次请我吃。
　　b＊来中国以后，我两次去长城了。
　　c＊我很多趟去过颐和园，两趟去过故宫。

和一般宾语相比，时量补语跟动词的关系更加密切。因此应该出现在宾语之前。例如：

(19) a＊你学习了中文多长时间？
　　b＊我跟那个医生用中文谈话了一个上午。

在典型的简单句中，动词后面只有一个句法成分，那就是宾语。动作持续的时间包括动作的对象，因此汉语时量补语甚至可以和宾语结合在一起。例如：



(20) 我跟那个医生用中文谈了一个上午的话。

在中国文化里，人有着特殊的地位，比较而言，表人名词或人称代词宾语和动词的关系更加密切，因此人称代词应该在动量和时量之前。例如：

(21) a＊我找了半天你。 b＊我找了两次她才找到。

人的这种特殊地位还影响到跟人有关的处所。动量补语和处所宾语之间的位置跟该处所是不是人经常活动的地方有关。如果不是，动量补语倾向于出现在处所宾语之前，如果是，则两种语序都可以。例如：

(22) a＊我去了长城一次。 b 我去了一次长城。

(23) a 我回了一趟公司。 b 我回了公司一趟。

(有一个例外，那就是“家”。可以说“我回了一趟家”，但是不能说“我回了家一趟。”这跟音节有关。音节会在一定程度上影响到汉语语法，这一点我们将在本节第 4 部分讨论)

上面谈到的是动词后面宾语和补语的顺序。现在来看动词前面的情况。如果单从句法上看，动词前面除了主语以外都是状语。但这些状语的顺序是有规律的，这些规律只能从语义上解释。一般来说，动词前词语的顺序是这样的：

> 表示主观语气的词语＞关联性的词语＞指向动作者的词语＞否定词＞表示动作频率的词语＞表示目的、依据等的词语/表示空间路径的词语/表示对象的词语＞描写动作的词语
>
> (注：“＞”表示先于)

这个顺序是建立在状语和动词的语义关系之上的。词语和



动词的关系越密切，离动词就越近，反之则远。描写动作的词语（如“狠狠地打”中的“狠狠”）和动词的关系最密切，因此倾向于紧邻动词。表示主观语气的词语、指向动作者的词语在语义上都和主语有关，因此离动词就比较远，关联性词语的作用在于连接主语和动词，和动词的关系就不是那么密切。例如：

（24）a＊他一走进会场，大家都就站了起来。

b＊我照的像都也照坏了。

c＊我对中国朋友又说：“桂林的风景很漂亮。”

在（24）a、（24）b中，“就”和“也”有关联作用，因此应该在“都”的前面；在（24）c中，“又”是关联性词语，和动词的关系没有表示对象的词语那么密切。

否定词否定的是动作、动作性质及其对象、伴随方式、路径等，它的位置应该在这些词语的前面，语气副词、关联性词语的后面。例如：

（25）a＊为什么他们跟我们没讨论这个问题？

b＊他今天没又认真学习。

情态动词（助动词）表示的说话人的主观看法，和动词的关系比较远，但它还是属于动词的，应该出现在关联性副词的后面，动作的协同者/频度副词的前面。例如：

（26）a＊我跟同学们一起想去商店买东西。

b＊你常常应该锻炼身体。

介词短语和动词的关系比一般副词和动词的关系密切，因此应该离动词更近一些。例如：



(27) a＊我把这课课文还没学好，我还要念几遍。

b＊我把照相机明天再还你。

再来看名词性短语的顺序。汉语属于核心成分后置的语言，核心名词的修饰语在语义上可以分成两类：限制性的和描写性的。顺序是限制性成分在描写性成分之前，因为从认知的角度看，限定其实是一种指别，只有先限定，然后才能进行描写。描写性成分表示名词的性状，因此和名词的语义关系更加密切，倾向于紧邻名词。例如：

(28)＊我们参观了很有名的一个北京市的学校。

最常见的限制成分是领有成分和表示的整体成分，需要注意的是，汉语的核心名词是后置的，而别的语言则可能相反。受母语的影响，学生就会说出下面的句子：

(29)＊他把那个任务本来是我的完成了。

(30) a＊他十点晚上到北京。

b＊我住在 8 楼房间 229。

语义的解释性还体现在特殊句式的教学上。“把”字句是最令对外汉语教师头疼的语法项目之一。如果我们在教学中仅仅告诉学生“把”字句的句法格式，那是远远不够的。其实“把”本来是一个动词（现代汉语里还有“把门”、“把关”等动词用法），教师可以从汉字入手：“把”的左边是一只手，东西在人的手里，人想把它怎么样就把它怎么样。“把”字句的处置意义就是这样引申出来的。与此相关的语义解释是，在“名词 1＋把＋名词 2＋动词＋补语”这样一个句法结构中，名词 1 一定要有发出动作、造成结果/变化的能力，名词 2 一定是已经知道的人或物，动词一定是动作动词，动词不能是光杆形式，因为“把”字句一定要产生一定的结果或变化；动词后



面也不能跟可能补语，因为可能的结果不是现实，而“把”字句要表达的是已经或肯定会出现的结果。例如：

(31) a＊我把中文学得很努力。
b＊他把中文说得很清楚。
c＊我看见他把教室进去了。
d＊我把一杯茶喝完就出去。
e＊我把那么重的箱子搬不动。
f＊我用汉语把这个句子说不出来。

上面都是外国人说出的“把”字句，问题都出在语义上面。例（31）a中“很努力”不能表示结果或变化，例（31）b中“很清楚”虽然是结果，但是“他”个人却没有这个能力，例（31）c中“他”进教室这一动作对教室不能带来影响和变化，例（31）d中的“一杯茶”不是交际双方已知的事物，（31）e和（31）f都是可能式补语，不表示动作产生的变化和结果。

“被”字句的语义要求也是如此。例如：

(32) a＊我们被老师教中文。
b＊他说的不是真话，我们都被他骗。
c＊这些困难都被我们克服得了。

例（32）a和例（32）b的动词后面都没有表示表示结果或变化的成分，例（32）c动词后面用的是表示可能的补语，不表示动作的变化或结果。

跟“被”字句在句法结构上比较相似的是“由”字句。因为“被”和“由”有时候都可以翻译成英语的“by”，学生常常会混淆“被”和“由”。例如：

(33)＊这个工作被他负责。

语义解释的重要性也体现在复合趋向补语引申用法的教学上。补语是对外汉语语法教学的重点和难点之一，复合趋向补语引申用法的教学更是难中之难，其教学离不开语义的解释。

所谓复合趋向补语，指的是动词后面的“上/下/进/出/过/起＋来/去”。其中“上/下/进/出/过/起”和“来/去”等本来都是实义动词，作补语是它们意义虚化（语法化）的结果。它们本来都表示空间位移，跟在位移动词后面表示位移的方向，跟在不同的非位移动词后面不再表示物理空间的方向，而产生了不同的语法意义，如表示结果、状态、时体意义等。这些语法意义不是凭空产生的，既跟非位移动词的语义有关，也跟人类关于空间的隐喻和认知方式有关。

“上来”和“下来”的引申用法可以分别表示地位（位置）从低到高、从高到低的变化；“上来”还可以引申为表示一种新情况或事物的出现，“下来”则可以引申为表示一种已知动作的整个过程及其停止或结束。完成动作需要一定的能力。因此“下来”跟在一些动词后面（多为可能式）表示有无完成这一动作的能力。

“出来”跟在一些动词后面时的引申意义可以概括为表示结果的从无到有，从不清楚到清楚。“过来”表示通过阻碍。能不能通过阻碍是一种能力，而且要通过阻碍的客体可能不止一个，因此“动词＋过来”的可能式“动词＋得/不＋过来”表示有无能力应对。“能过来”是人类认知一般所希望发生的。就状态变化而言，这种认知倾向表现为“过来”跟在形容词后面，表示转向积极意义的常态。

“动词＋上去”也表示客体从地位低的一方向地位高的一方移动；“动词＋下去”则相反。“上去”进一步引申为表示对事物或者动作行为加以评论。“动词/形容词＋下去”最常见的引申意义是表示动作或状态变化的延续。如果说话人认为某一动作因为某一原因不能或者不应该继续，“动词＋下去”可以表示说话人对某一动作的评价。这一意义是“动词＋下来”所



不具备的。“进去”还可以引申为“接受”。“过去”也表示通过阻碍，渡过难关。“动词＋过去”的可能式则表示能否通过某种社会、道德以及情理标准等。因此可以引申为表示评价。

总之，复合趋向补语的种种引申用法都有其认知上的理据。可以认为，“非空间位移动词＋X来/去”的不同引申意义是“X”和“来/去”共同作用的结果。由于“X”本来都是空间位移动词，因此“X来/去”的引申意义在很大程度上和空间意义有关。首先，空间可以是一个容器，因此“进/出＋来/去”的引申意义跟容器有关。其次，空间位移过程中可能会遇到障碍，“过＋来/去”的引申意义都与此相关。另外，由空间到时间是人类认知最常见的隐喻方式之一，“起来、下来、下去”的时体意义都建立在这种隐喻之上。

除了隐喻意义以外，复合趋向补语的一些引申意义还和“X”以及“来/去”的引申意义有关。“上”表示进入和加合，“起”表示动作变化的开始，因此可以表示新事物/情况或者结果的出现。“下”可以表示退出和消失，所以也可以表示动作的完成以及随之产生的结果。“动词＋上去”、“动词＋（不）下去”以及“动词＋（不）过去”都可以表示评价意义。因为“去”表示较远的位置，中国人不习惯当面评价，因此“下来”和“过来”都不能表示评价。例如：

（34）你穿这件衣服看上去特别年轻。

（35）这篇文章写得实在让人看不下去。

3. 语法教学切入的角度之三：语用

句法和语义是语法教学的基础。有了成功的句法介绍和语义解释，学生是不是就能说出正确的句子呢？答案是否定的。对外汉语教师都有这样的经验：有时候学生能够掌握一种特殊的句法结构，如“把”字句，但却不知道在什么时候、什么情况下使用；有时候学生说出的句子在句法和语义上都没有问



题，但却不得体；有时候学生能明白一个句子的句法结构，也知道词语的意思，却不能够正确理解说话人的意思。这说明，对外汉语语法教学还需要充分考虑语用的因素。因为语言在本质上是人类的交际工具，语言使用者的主观态度往往会凝固在一种语言的语法中，这一点在汉语里表现得特别明显。

先举一个简单的例子。从句法上看，汉语的形容词可以直接做谓语。这一语法项目属于初级阶段的教学内容。教师在教学中告诉学生，汉语的形容词作谓语时不需要“是”。比如不能说“那个女孩是漂亮”。学生记住了这一点，于是就说出了下面的句子：

(36) *那个女孩漂亮。*

这个句子在句法和语义上都没有问题，可是教师感觉到还是不对劲儿。于是又告诉学生，汉语的形容词一般不单独做谓语，做谓语的时候前面应该加上“很/非常”等词语。可是为什么要这样？

要解释这个问题，就必须从语用的角度入手。形容词的基本功能是描写和评价。其描写和评价的对象在句法上是句子的主语，可是在语用上是句子的话题。话题有一般话题和对比话题之分。形容词单用时，语义上总是蕴涵着其相反的一面，因此“那个女孩漂亮”暗含的意思是别的女孩不漂亮，不能用做独立句。只有加上“很”等副词，这一蕴涵才能消除。如果说话人只想描写或评价“那个女孩”，就应该使用“很”等副词。换句话说，用不用副词，取决于说话人的主观态度。

汉语很多副词的用法都含有说话人的主观态度，例如“居然”和“果然”这两个词语，当说话人想表达没有想到或者是认为不应该发生的事情发生了的时候，就用“居然”；当说话人想表达事情和他的预料一致时，就用“果然”。这种区别比较明显，教师在教学中已经有了充分的认识。下面我们介绍一些教师在教学中可能还没有充分注意到的现象。



副词“就”可以表示说话人认为“早”，“才”可以表示说话人认为“晚”。这一点教师和教材都已经注意到。但“就”还可以表示说话人认为“容易”，“才”还可以表示说话人认为“难”。例如：

(37) a＊每天上网四个小时以上，就可以叫做网虫。
　　b 每天上网四个小时以上，才可以叫做网虫。

如果用“就”，表示说话人认为成为网虫是一件很容易的事，如果用“才”，则表示说话人认为“网虫”这个称号不是那么容易得到的。“就”和“才”的这种区别还可以体现在复句教学中：“只要……，就……”表示容易，“只有……，才……”表示难。如果我们注意到这种区别，就不需要费时费力地去讲逻辑上的条件关系了。

再看副词“已经”，我们的教师和教材更多地从时体的角度去教，这本身并没有问题，但不能到此为止。事实上，“已经”大部分情况下都和表示完成的“了”一起使用，可以用，也可以不用。说话人用“已经”更多地想表示提醒。例如：

(38) 已经十二点了。

这句话的言外之意是让听话人注意时间，应该马上去做该做的事儿。

副词“差点儿”的用法也和说话人的主观态度有关。如果是说话人希望发生的事情，“差点儿”和“差点儿没/不”意思相反；如果是说话人不希望发生的事情，“差点儿”和“差点儿没/不”意思相同。例如：

(39) a 这次考试他差点儿不及格。(及格了)
　　b 这次考试他差点儿（就）及格了。(没及格)
(40) a 他的钱包差点儿被小偷偷走了。(没偷走)

b 他的钱包差点儿没被小偷偷走。（没偷走）

语气词也是外国人学习汉语的一个难点。它们的句法位置都是句末，很容易教，也很容易学。但是要想真正教会学生正确使用，还需要从语用的角度入手。例如：

（41） a 你是美国人吗？　　　b 你是美国人吧？

初学者很难搞清楚这两个句子的区别。其实所谓语气，表达的就是说话人的主观态度。“吗”和“吧”的区别在于，前者表示说话人对某一事实没有把握，而后者则表示说话人对某一事实已经有了自己的看法。

“吧”虽然可以表示疑问，但更多地用来表示建议、商量、命令和催促等，用在动作或事件还没有发生的情况下；而“呢”的非疑问用法则是表示肯定、提醒和感叹，用在动作、状态或事件已经或正在发生、持续的情况下。学生不了解这种语用功能，就会说出错误的句子。例如：

（42） a * 现在我不能去看你，什么时候去，我给你打电话呢。
b * 我买了两张电影票，咱们去看电影呢。
c * 风太大了，关上窗户呢。
d * 你到底去不去，快决定呢。

需要指出的是，很多对外汉语教材都认为“呢”可以表示“正在进行”，这其实是一种误导。“呢”之所以经常和“正/在/着”等一起出现，是因为说话人想表达的就是肯定某一动作或状态，有时兼有提醒说话人注意的功能。例如：

（43） 我（在）看书呢！（没工夫做别的/别来打扰我）



"呢"的这种肯定功能还体现在"才……呢"和"形容词＋着呢"结构中。前者一般被解释为表示强调，后者则被解释为表示夸张。其实这两种意义都是"呢"的肯定功能产生的。例如：

（44）a 你才笨呢！　　　b 他的汉语好着呢。

语用解释的作用还可以体现在否定句的教学中。一般都把肯定和否定作为句法知识教给学生，在进行句式教学时，一般都是先教肯定形式，然后马上就告诉学生这个句式的否定形式。这本来没有什么问题。但是我们往往忽视了下面两个问题：第一个问题是没有注意到"不"和"没有"的区别，汉语的"不"有时可以表达说话人的主观态度。例如：

（45）马克的汉语比玛丽好。

很多教材在教了这个比较句的肯定形式之后，马上告诉学生"比"的否定形式是"不比"，即：

（46）马克的汉语不比玛丽好。

这个句子在句法和语义上都没有问题。但是除非说话人的意思是马克和玛丽两个人的汉语都不太好时，一般不用"不比"。如果只是客观的比较，应该用"没有"表示否定。类似的主观用法还有"不如"，这种否定很多时候是一种肯定，用来表示说话人的建议。例如：

（47）这件不如那件，（买那件吧）。

第二个容易被忽视的问题是否定句的使用频率。肯定和否定在句法上是对称的，但是在语用上却有很大的差异。例如表



示持续的“着”基本上没有否定用法，因为“着”的功能是描写已经发生的动作所产生的状态正在持续，因此说话人很少对它进行否定。所谓的“没＋动词＋着”在实际语言中很少使用，除非在说话人否定对方的判断、顺着对方的话说的时候。例如：

（48）你别躺着（看书）。——我没躺着（看书）。

前面介绍的都是跟单个词语或句式有关的语用表达，现在来看句子教学中的语用因素。我们在本章第一节已经说过，汉语是话题（topic）优先的语言，汉语句首的名词性大都是话题。

话题是一个语用成分，是说话人主观选择的结果。句子是传递信息的，信息有新信息和旧信息之分。说话人一般都是选择一个交际双方共知的旧信息作为表达的出发点，从而向听话人传达与这个共知信息有关的信息，或者表达自己对这个共知事物的看法。因此施事、受事、时间、处所、工具等语言成分都可能被说话人选择为话题。例如：

（49）a 他们去看电影了。　b 那个电影我没看过。
c 明天咱们去长城吧。
d 北京我已经去过三次了。
e 这把刀切不动肉。

使用话题这一语用概念对对外汉语语法教学有着很大的意义。有了话题的概念，我们在语法教学中就不需要进行“主谓谓语句”、“意义上的被动句”等所谓的特殊句式的教学。有了话题的概念，我们的语法教学就不会再停留在单句的层面，而是扩大到更多的句子组合：多个意义相关的句子会共用一个话题，或者说，话题可以延伸到多个句子，这样我们就可以告诉学生什么时候使用“把”字句，什么时候使用“被”字句，因



为在语篇中，这两种句式的使用往往取决于句子之间语义衔接和连贯的需要。

使用话题这一概念还有助于介词和连词的教学。比如“关于”和“对于”的区别就在于，前者是一个话题标记，其作用就是引出话题；而“对于”才表示动作的对象。例如：

(50)* 对于我们的学习方法，老师说有很多毛病。

“至于”的教学也需要话题的观念，因为它的作用是引出一个和上文相关的新话题。例如：

(51) 旅游的事情已经决定了，至于具体的时间，到时候再通知你们。

再看一个可以用话题这一语用概念解释的现象。从句法上看，“不但”可以出现在主语的前面，也可以出现在主语的后面。例如：

(52) a 他不但会说汉语，而且还会说日语。
b 不但他会说汉语，(我们班) 很多人也会说汉语。

在 (52) a 中，“他”在“不但”之前，是全句的话题，因此可以延伸到后一小句；而在 (52) b 中，“他”在不但之后，只是前一小句的话题，不能延伸到后一小句。

这种区别也可以看做是我们前面所说的一般话题和对比话题的区别：连词前面的是一般话题，连词后面的是对比话题。再如：

(53) a 只有你亲自打电话给他，他才会来。
b 你只有亲自打电话给他，他才会来。



（53）a 的意思是别人打电话给他，他是不会来的；（53）b 的意思是说你没有别的办法让他来。这种区别也可以看做是我们前面所说的一般话题和对比话题的区别：连词前面的是一般话题，连词后面的是对比话题。

跟句子相关的另一个重要语用概念是焦点（focus）。焦点可以看做是说话人表达的重点或特别强调的部分。一般来说，焦点是跟话题有关的新信息，作为新信息，大都出现在句子特别是动词的后面。汉语的各种补语其实都是句子的焦点。这种焦点在人类语言中是共通的，在教学中不需要特别强调，需要注意的是汉语的一些特殊的焦点表达方式。

汉语的"是……的"句式其实就是一种焦点表达方式。这种结构在教材和一般的语法参考书中被称做强调格式。所谓强调，本身反映的就是说话人的主观态度。当说话人想把某一信息作为特别重要的内容告诉听话人，或者特别想从听话人那里知道某一信息时，就会选择这一句式。强调是一种判断，因此需要"是"，说话人强调的是动作的发出者、对象、时间、处所、方式以及动作的性质，这些都是名词性的东西，因此需要"的"。这种强调是通过整个句子完成的，因此"的"要出现在句子的最后，而且是必不可少的。可是外国学生往往会忽略"的"。例如：

（54）a * 我和我哥哥是同时到北京来。
　　　b * 你的假期是什么时候开始？

这两个句子只要在句末加上"的"就可以了。可是下面句子的错误跟学生解释起来就比较麻烦：

（55）a * 晚会是七点半开始了。
　　　b * 我想知道这件事是怎么发生了。



这两个句子要去掉“了”，再加上“的”才可以。为什么要这样？我们的一些教材和语法参考书告诉学生：“的”可以表示过去，在强调表示过去发生的动作时用“的”不用“了”，这就让学生感到难以理解了，因为他们已经把“了”等同于英语的“-ed”，或者自己母语的完成体和过去时。于是又说出下面的句子：

(56) a＊我们是去年九月到了北京的。
　　 b＊是张文帮助我修改了作文的。

教师又根据“的”可以表示过去的解释告诉学生，“是……的”句中的动词后面不用“了”。这种解释只看到了表面现象，过分偏重于句法，而且会有例外。例如：

(57) a 我是来学习的，不是来打工的。
　　 b 我是来找他的，不是来找你的。

上面两个句子的时间就不是“过去”而是“现在”。“是……的”句甚至还可以用在将来，例如：

(58) 我明天下午是要去北京的，(没有时间做别的)。

前面说过，“的”的作用在于强调动作的发出者、对象、时间、处所、方式以及动作的性质（“是”后面的成分要重读），说话人并不关心动作是否已经发生，因此动作也无所谓过去、现在和将来，所以不能带“了”。说“的”表示过去只是一种巧合，因为说话人强调的时间、处所等往往跟已经发生的动作相关。至于“着”，则可以出现在“是……的”句中。因为“动词＋着”是一种性质（状态）。例如：

(59) 我去的时候，门是开着的。

汉语的“是”单用也可以表示“强调”，但它是一个话语标记：“是”后面是听话人已经知道的信息，说话人先承认它，然后向听话人传递更重要的信息。因此这种句子后面一定要有后续句。在“是……的”句中，“是”后面的信息就是说话人传递的重要信息，不需要后续句。例如：

(60) 我是很喜欢到颐和园游泳。

这个句子是否正确要看说话人想表达什么。如果说话人想告诉听话人他很喜欢到颐和园游泳，那么这个句子就不合格，因为要表达这个意思，就得用“是……的”句式；如果说话人的意思是现在或今天的情况有了变化，那么这个句子就是合格的（不过还需要后续句，听话人才能明白说话人的意思）。

另一个值得注意的是强调格式“连……都/也/还……”也是一种焦点表达方式，其中“连”是焦点标记，“连”后面的成分是说话人表达的重点。但这种焦点其实是一种对比焦点：说话人取一个极端的参照值，然后通过得出这个参照值以上或以下的其他成员也都同样具有这样的特点。因此“连”后面一定有而且只有一个成分。例如：

(61) a 这么晚了，他连饭都没吃。
b 我以前连一次运动会也没参加过。

“都”、“也”、“还”的作用就是引出其他成员，因此是必不可少的，这种句法上的强制性是说话人的主观表达需要决定的。可是学生往往不明白这一点。例如：

(62) a＊连我看得懂那张中文报，你一定看得懂。
b＊连他的同屋不知道他去哪儿了。



现在来对上面三节的内容做一个小结。我们在本章第一节介绍三个平面理论时曾经说过，句法、语义和语用分别是语法的三个不同平面，这三个不同平面都能体现语法的特点，或者说，一种语法现象或者一个语法项目都可以而且应该从这三个不同的角度去描写和解释。对外汉语语法教学更应该如此。

需要说明的是，我们这样说并不是要求在讲每一个语法项目时都要按部就班地把句法、语义和语用摆在同等重要的位置去教学，而是要有所侧重，有针对性。例如副词、介词短语的位置一般在动词之前，这是一条总原则，但我们在教具体的副词和介词短语的时候，并不需要每一次都强调某一词语的句法位置；再如在教“了$_1$”的时候，教材和教师告诉学生它的句法位置是动词（补语）之后，这一点学生很快就能学会，教师也不必过分强调，但要特别注意的是，学生会把这一规则过渡类推，因此要特别重视动词的语义教学。否则学生就会说出下面的句子：

(63) *我决定了去北京留学。

教师一定要告诉学生，汉语的心理动词表示的是变化而不是动作，后面不能跟“了$_1$”，正确的说法是“我决定去北京留学了”，因为“了$_2$”表示的是变化或者出现了新情况。

有些语法项目的句法和语义特点都易教易学，教师需要注意的是语用方面。例如我们前面说的“不比”和“不如”的教学。一句话，教师的任务是根据学生学习语法项目的需要，从不同的角度去点拨。

但是，在一些重要的语法难点的教学中，句法、语义和语用三个方面都容易出现错误，这时就要求教师三者都要充分注意，不但要把三者明确地区分开来，又要把它们有机地结合在一起。在三者之中，句法结构、句法位置是外在的、显性的东西，也是首先要告诉学生的。但仅有句法教学还不够，还要在此基础上告诉学生内在的、隐性的语义要求和制约，并进一步

说明这种句法结构可能具有的说话人的主观态度，告诉学生在什么情况下使用这一结构。这样学生才能生成正确的句子。

以“把”字句为例，“把”字句的句法结构可以表示为“NP_1＋把＋NP_2＋VC”，这比较容易，但接下来的说明却比较复杂：NP_1 的语义要求是［＋能力］，因为它是动作结果变化的引起者、责任者和致因者，NP_2 是动作的对象，是可以被影响的，是交际双方共知的信息；V 一般是动作动词，具有［＋可控制］的语义特征，C（补语）是必需的，因为它表示动作引起、造成的结果、变化或影响。整个句式的语义是“NP_1 通过动作 V 使 NP_2 产生了 C”。在语用上，“把”字句用于陈述则意在指出引起结果的责任者，用于请求命令则表示说话人的目的（希望听话人做什么），在语篇中，用不用“把”字句则取决于话题的选择以及篇章的衔接和连贯。

与此相关的是，“被”字句的结构可以表示为“NP_2＋被＋NP_1＋VC”，其中名词性成分、动词和补语的语义特点都和“把”字句大致相同。但在语用上，“被”字句也可以用来表示指出引起结果的责任者，但它最突出的特点是表示“不如意”，这一点要特别向学生强调。

学生在学习“把”字句时多采用回避策略，因为他们的母语里没有这种句式；但在学习“被”字句时却存在过度泛化的倾向，因为他们母语里有被动范畴。如果“不如意”这一特点没有得到足够的强调，学生就会说出大量类似下面的句子：

（64）a 那个城市现在被建设得好极了。
　　　b 他被老师表扬了。

“了”的教学也需要从句法、语义和语用三个不同的角度切入。在句法上，“了”可以出现在动词和形容词甚至名词的后面，概括地说可以有句中和句末两个位置；在语义上，“了”表示动作的完成或者状态变化的实现。但是，只有句法和语义的教学是不够的，用不用“了”有时取决于说话人表达的重



点。例如：

(65)＊我刚来了。

这个句子中“了”用在动词之后，句法上没有错误；“来”这一动作已经完成（状态已经出现），所以可以用“了”，语义上也没有问题，“我来了”完全是一个合格的句子，为什么有了“刚”之后反而不能用“了”了呢？有些语法教材和参考书于是总结了一条语法规则：有“刚”等时间副词的句子，不能用“了”。可是为什么？这就只能从语用的角度去解释：说话人用“刚”，表明他表达的重点是时间，至于“来了”这种变化，并不是说话人想重点表达的（当然，从逻辑上说，“我刚来”已经蕴涵“我来了”，所以不需要用“了”）。

再看一个“了”的使用跟说话人关注的重点有关的例子。请看：

(66) a 我八点钟就起床了。
b 我八点钟才起床。

“八点钟起床”是一个已经发生的客观事实，但如果用“就”，就一定要用“了”，如果用“才”，就一定不能用“了”。为什么会这样？因为对于同一个已经发生的客观事实，说话人可以加上自己的主观看法。用“就”，表明说话人认为这一动作发生得早，说话人想让听话人注意的是这一动作的完成，因此要用“了”；用“才”，表明说话人认为这一动作发生得晚，说话人想让听话人注意的是“晚”而不是动作已经完成，因此不用“了”。

当然，我们也可以把这作为一个语法规则让学生记住，很多教材和教师实际上就是这么做的。可是类似的规则太多，记不胜记，会给学生增加过多的学习负担，而且很容易忘记。如果能让学生理解为什么，那么效果将会更好。



4. 语法教学的切入角度之四：语体

前面介绍了语法教学的三个不同的切入角度：句法、语义和语用。在初级阶段的语法教学中，如果能够正确把握和选择这三个突破口，语法教学就有希望获得较好的效果。但是到了中高级阶段，还要注意不同语体的语法差异。由于汉字和历史的原因，现代汉语口语和书面语的区别比较明显。因此对外汉语语法教学还需要从语体的角度切人。口语语法已经得到了比较充分的注意，这里简单介绍一下书面语的语法教学。

现代汉语的书面语有其自身的规律和特点，这一特点也应该在教学上有所反映。从语言学习的角度来说，书面语言和口语的学习的心理过程和生理过程是不同的，这也就决定了教学方法的不同。如何有效进行书面语课堂教学应该引起我们的重视。

以往的对外汉语教材和相关研究比较偏重口语体，书面语在对外汉语教学的地位及相关的教学方法并没有得到充分的重视。最近几年，开始有学者关注这个问题，如吕必松主张把对外汉语教学分为口头语言教学和书面语言教学，冯胜利强调书面语语法的特殊性和独立性等。

书面语体和口语语体既是语言的风格，并具体体现在语言形式上。尽管第二语言教学中应该尽量保持语体的“中性”，但是一方面，现代汉语中存在书面语和口语的区别，这是有目共睹的客观语言事实；另一方面，书面语也是学习者特别是中高级阶段水平的学习者经常遇到的，也是对外汉语教学中不能也不应该回避的。

书面语语法首先表现为古汉语遗留下来的一些特殊的虚词，主要是介词和连词。这些虚词的用法和现代汉语有很大的差别。

先看介词“于”，这个虚词在古代汉语有多种用法，而且大部分用法都在现代汉语书面语中有所遗留。教师要做的工作包括：



第一，告诉学生“于”在现代汉语中大致对应的介词及其规律。如动词后面的“于”分别相当于现代汉语的“从”、“在”、“跟”、“给”等，形容词后面的“于”相当于现代汉语的“比”。

第二，告诉学生“于”是一个书面语，是从古代传承下来的，古代汉语的介词短语的位置是动词或形容词后面。例如：

(67) a 我毕业于复旦大学。 b 他生于1985年。
c 日本队1∶3负于韩国队。 d 5大于3。

第三，告诉学生理解就可以了，不要求他们使用。

再看连词“则”，这个词也是书面语经常使用的，也是教学中难以解释和理解的，因为很难翻译成现代汉语。例如：

(68) 中国人用筷子，美国人则用刀叉。

教师要做的工作主要是语义解释：“则”用在后一小句，表示比较，说话人的目的在于表达二者之间的不同之处。

书面语和口语的差异也表现在句法，特别是特殊句式方面。例如口语的被动句式是通过“被字句”表达的，但在书面语中经常使用的则是“为……(所)……”这样的格式；口语表示“目的”是通过“为了”表达的，但书面语可以用“为……而……”表达。例如：

(69) 有人觉得用汉字记录语言，远不如用字母容易为人掌握，因此应该予以废除。

(70) 企业做广告的最高目标是为建立品牌而奋斗。

书面语在时体方面的表现也和口语有所不同。尽管现代汉语有一套比较完整的时体系统，甚至体标记，如“着”表示进行和持续，“了”表示完成和实现，“过”表示经历等，但这些

标记在书面语体中的使用频率远远低于口语。例如书面语中，“了”特别是“了$_2$”的使用是很少的，因为“了”是对“已（已经）”历时替代的结果。

书面语和口语的差异还表现在词语的音节方面。一个明显的特征是书面语继承了古汉语以单音节形式为主的特点，而现代汉语口语则有明显的双音节倾向。冯胜利把这一特点概括为韵律差异。他认为，汉语的书面语语法主要表现为韵律语法。书面词语“句法自由韵律黏着”，“古词必双而后独立”。书面语色彩越浓，韵律的控制就越强。文言词汇在现代汉语书面语里必须双音节化以后才能独立，另一方面，现代汉语的语素具有一定的文言用法。一个词有可能有单音和双音两种形式，双音为今，单音为古。

我们想请大家注意的是，这种音节上的区别可能导致句法、语义和语用上的差异。一个突出的例子就是“敢”和“敢于”。在句法上，“敢”有否定形式是“不敢”和“没敢”，“敢于”没有否定形式；在语义上，“敢”后面可以跟具体的动作动词，“敢于”后面则多是抽象的动词；在语用上，“敢于”多用来褒扬，“敢”则无所谓。例如：

(71) * 你敢于跳楼吗？

(72) a 他敢冒险（无所谓褒贬）。

b 他敢于冒险（褒扬）。

现代书面语和口语的差异是客观的语言事实。以往的现代汉语本体研究习惯于强调口语的研究，这种倾向在对外汉语教学和研究中也明显存在。这和对外汉语教学自身发展的需要有关。但是在对外汉语教学事业蓬勃发展的今天，随着留学生汉语水平的提高和对外汉语教学学科的发展，书面语语法教学应该得到应有的重视。



第三节　对外汉语语法课堂教学技巧

有了一定的语法知识，能够找准语法教学切入的角度，只能说具备了一个优秀对外汉语教师的基本素质，但语法教学能不能取得成功，还要看教师的课堂教学实践。作为一名优秀的对外汉语教师，还应该了解对外汉语教学的原则，掌握一定的课堂教学技巧或者说教学法。

对外汉语教学在本质上是一种外语教学。语法学习只是学习第二语言的一个辅助手段而不是教学的目的。因此教师首先要摆正语法教学的位置，正确处理好“讲”与“练”的关系，做到精讲多练，突出实践。所谓精讲，意思是不能大讲特讲，但是不能不讲。精讲的原则是具有针对性、启发性、直观性和趣味性。所谓针对性是指要根据学生的具体情况，特别是学生的母语，因为学生的语法学习很容易受到来自母语的影响，操同一母语的学生的语法错误带有一定的普遍性，教师要善于发现、总结这些学生普遍存在的语法问题，这样，教学的重点和难点就有了针对性，语法教学就能做到对症下药，有的放矢。所谓启发性是指教师不能照本宣科，一古脑儿地把语法现象和规律灌输给学生，而是应该利用人类认知规律和人类语法的共性，使之在理解的基础上感悟语法而不是死记硬背，因为我们的学生大多是成人，启发式、点拨式教学能够使学生举一反三。所谓直观性是指在语法教学中尽量少用术语，多使用符号和格式，甚至是实物、图片。所谓趣味性是指教师在语法教学中尽量多地使用例句、设计话题和语境情景，通过生动活泼的例句和与学生的现实生活密切相关的话题和情景进行教学，这样才能提高学生通过学习语法学习语言的兴趣，避免枯燥乏味。

教学原则总是体现在具体的教学环节之中。语法教学的主要环节有五个：语法项目的引入、语法项目的解释、语法项目的归纳总结、语法项目的操练以及偏误分析。下面分别讨论。

1. 语法项目的引入

语法项目或者说语言点的引入是语法教学的第一个环节。之所以用“引入”这个词，是因为我们不主张教师使用类似“今天我们学习”或者“打开书，翻到第×页”的语言生硬地宣布新的语言点，而是认为，教师应该采取生动活泼的形式自然地引入语言点。

语言点引入的方法多种多样，因人而异。大致来说，下面这几种方法比较自然实用。

1.1　直观引入法

所谓直观引入，是指教师在进行语法项目或语言点的教学之前，准备一些实物或者图片，然后利用这些实物图片有目的地引入语法项目。这种引入具有直观性，适合初级阶段的语法教学。因为现行的教材的编写大多采取的是结构（语法）功能（情景）相结合的原则，而且很多教材把功能（情景）作为明线，体现在课文（对话）之中，把语法作为暗线，体现在语法解释（或注释）中。对于初级水平的学生来说，情景容易理解，但是教师要想说清情景中的语法，很多还得借助实物。例如吴中伟主编的《当代中文》在第一次讲比较句（第 2 册第 5 课）时，设计的情景是两个学生的对话：

里　奇：今天的天气预报你听了没有？

高一飞：听了。最高温度三十一度，还不是最热的时候。

里　奇：现在你家乡的天气怎么样？有这么热吗？

高一飞：比这儿更热。你家乡呢？

里　奇：没有这么热。我家乡的夏天比这儿凉快多了。

高一飞：那冬天呢？

里　奇：比这儿冷一点儿，最低温度零下八度左右。



比较句的教学重点是"差比"，特别是"差"的表达（包括"差"的位置）。"差"可以是具体的，也可以是模糊的，还可以是抽象的。很显然，具体的"差"更容易被学生理解。这一段对话提供的表示"差"的词语有"更"、"多"和"一点儿"，这些都不是具体的、直观的。教师可以事先准备几张图片（自己制作的即可），两张分别表示"这儿"昨天和今天的温度，比如"25 度"和"31 度"，两张分别表示高一飞和里奇家乡的温度，比如"35 度"和"28 度"，引导学生生成"今天的温度比昨天高 6 度"等句子，有了对具体的"差"的直观认识，然后再结合课文生成"热多了""凉快一点儿"等句子，并引导学生归纳总结出汉语表"差"词语应该在形容词后面等语法规律。

需要说明的是，教材只是语法教学的一个蓝本，教师在采用直观法教学的时候甚至可以跳出教材。比如在进行上面这篇课文的教学之前，教师准备的图片可以有大小、高低、长短、多少等差异（最好具体化），引导学生通过这些图片的"差"的比较，激发学习兴趣，然后自然而然地引出语法项目，再进入课文教学阶段。

直观引入法可以用在很多语法项目的教学中。例如副词"也"和"都"，教师可以准备很多同类实物或图片，引导学生在说出"AX"之后，很自然地说出"B 也 X"、"A 和 B 都 X"这样的句子，再介绍当天要学习的语法项目，这样做，效果比照本宣科要好得多。

1.2　话题引入法

在第二语言课堂教学中，教师和学生的语言交际是十分必要的，而且这一交际最好使用目的语。有经验的教师在每一次正式上课以前，总是会用几分钟的时间和学生进行交流。随着学生汉语水平的提高，教师和学生之间的交流也就不再仅仅是"你好"等问候语，而是可以通过一个话题展开。但这种聊天不是漫无边际的，教师要善于利用这几分钟，有目的地通过聊天的形式引出当天要学习的语法项目，然后再结合教材课文进



行语法教学。

仍以《当代中文》为例。这套教材第 2 册第 3 课的语法项目是“是……的”句。课文中的对话是这样的：

高一飞：你父母亲来了？
马　力：是啊。
高一飞：他们是什么时候来的？
马　力：上个星期。
高一飞：是从澳大利亚来的吗？
马　力：不是，他们先去了香港，然后去了北京，上个星期从北京坐火车来的。

这篇课文的语法项目也是通过一个话题引入的。不过几乎同其他所有的教材一样，教材设计的话题或情景并不一定能和当天的课堂教学的实际情况相吻合，总是有人为的痕迹。因此我们倾向于教师即兴发挥，现场设计一个话题，然后自然地引入语法项目。比如教师可以先做一个巡视，发现学生穿了一件新衣服或者用了一件新文具，就可以很自然地进行师生交流。“这件/个真漂亮，（是）在哪儿买的?”引导学生说出“（是）在……买的”，然后再问：“是什么时候买的?”，引导学生回答“是……买的”，还可以进一步问“是谁给你买的”等问题。教师把这些句子写在黑板上，然后告诉学生当天要学习的语法项目，再通过课文学习这些语法项目。

我们在前面曾经说过，汉语是话题优先的语言。这个类型学的特点也可以用在对外汉语语法教学中。或者说，有些语法项目的教学通过话题引入特别合适。如形容词谓语句、比较句、“宾语前置”句、意义上的被动句以及“被”字句的教学，都可以通过话题引入的方法展开。当然，其前提是教师要对汉语的特点有一个充分的了解。

1.3　任务引入法

语言是用来交际的，语言交际在很多时候表现为一种言语



行为，也就是通过语言表达请求、命令等行为，有些言语行为可以通过教师的情景设计转化为一种任务要求学生来完成，并在完成任务的过程中学习某一种经常用来表达言语行为的语法项目。而这种包含着一定任务的交际情景也可以用来引入一些语法项目。

汉语的“把”字句就经常用来表达请求或命令。但是在以情景功能为纲的教材里，任务的性质并不明显。还是以《当代中文》为例。这套教材在第2册第10课第一次教“把”字句，教材提供的情景是这样的：在游览城市之后，马力陪着父母回到宾馆，忽然发现自己的钱包不见了，于是就有了下面的对话：

马　力：哎呀，我的钱包呢？
母　亲：是不是丢了？
马　力：不可能呀，刚才下车的时候，是我付的钱，那时候钱包还在。
母　亲：付钱以后，你把钱包放在哪儿了？
马　力：糟糕，我把钱包忘在座位上了。
父　亲：你怎么搞的？
母　亲：现在怎么办？
父　亲：赶快给出租车公司打电话。你还记得车号吗？
马　力：我一点也想不起来了。
父　亲：发票拿了吗？
马　力：我觉得发票没用，就把它扔到垃圾箱里去了。
母　亲：钱包里有多少钱？
马　力：大概五百美元。
母　亲：你把这五百美元送给司机了。

“把”字句是对外汉语教学的重中之重、难中之难。经验

告诉我们，外国人在学习“把”字句的时候总是采取回避的学习策略。因此现在很多教材都在一开始就教那些在句法上必须使用“把”的句子。《当代中文》的编写初衷也是如此。上面对话中的“把”字句基本上都属于这种情况。可是这段对话是通过话题情景展开的，“把”字句表示的都是对过去动作结果的陈述而不是具体的言语行为。怎样弥补教材在这方面的不足呢？一个优秀的、有经验的对外汉语教师在教课文之前，可以设计一个交际任务，通过任务引入“把”字句。比如教师手里有学生上一次的作业，教师可以让学生完成一些任务。教师的指令语言可以是“同学，请把这个给同学”，“同学，请把你的作业本放在桌子上”，如果学生听不懂，教师就用英语说一遍，然后继续用“把”字句下命令（也可以让学生互相请求、命令），当学生很好地完成任务之后，教师把“把”字句写在黑板上，再告诉学生当天要学习的语法项目，通过课文学习语法。

1.4　复习引入法

孔子说得好：“温故而知新”。汉语的很多语法项目之间存在着内在的联系，在学习一个新的语法项目之前，通过带动学生复习已经学过的相关语法项目引入新的语法项目，是一个很好的引入方法。例如汉语的补语类型很多，结果补语和可能补语、简单趋向补语和复合趋向补语都存在着有机的联系。教师应该善于利用这些关系。在教可能补语之前，教师可以快速说一句话，然后问学生“听懂了吗?”，学生的回答可能是“没听懂。”教师进一步追问“为什么?”学生的回答可能是“太快了。”教师顺势总结道：“没听懂，因为太快了，同学听不懂。同学，你听得懂吗?”引导学生说出“我也听不懂”这个句子，教师适时把“听不/得懂”写在黑板上，引出当天的语法项目。

再以《当代中文》为例。该教材第2册第1课学习了用在句末、表示情况变化的“了”，第2课学习用在动词后面、表示动作完成的“了”。课文是：



王英：医生，我肚子疼。

医生：你是不是吃了不干净的东西？

王英：没有啊。

医生：今天早上吃了什么？

王英：吃了几片面包，喝了一杯牛奶。不过，昨天晚上朋友请客，我们去了学校附近的一个饭店，我吃了很多生鱼片。

这段对话中的"了"出现的位置和第1课完全不同，但汉字形式是一样的，教学的重点之一就是要区别不同位置的"了"的意义和用法。教师可以通过聊天问学生"早上/中午吃饭了吗?"学生的回答可能是"吃了"。教师先带领学生复习第1课的句末"了"的用法，然后顺势问学生"吃了些什么"，引导学生说出"吃了"，再进入新的语言点的学习，并指出两者位置的不同，动词后面的"了"应该跟数量短语等。

复习引入法还可以用在存在变换关系的语法项目中。例如"把"字句和"被"字句，因为这两个句式对动词、补语的要求差不多，教师可以先教"把"字句，比如让一个学生把书拿走，然后问书的主人"你的书呢"，引导学生说出"我的书被拿走了"这样的句子，再进行"被"字句的教学。

上面介绍了几种常见的语法教学的引入法。我们的基本主张是，教师应该想方设法自然地引入新的语法点而不是简单地照本宣科。这样既可以营造一个轻松的学习气氛，又可以激发学生的兴趣和求知欲，从而达到事半功倍的目的。

2. 语法项目的讲解

引入一个新的语法项目之后，接下来的教学环节就是教师对这个语法项目的讲解。我们在本章第2节曾经介绍了三个主要的教学切入的角度，即句法、语义和语用。这也是语法项目的讲解环节的主要内容。

在成功地引入新的语法项目之后，教师首先要做的就是句

法方面的教学，包括句法结构的解释和功能词位置的介绍。上面介绍的《当代中文》的四个语法项目（“比”字句、“是……的”句、“把”字句和“了$_1$”的用法）的句法结构可以分别描写为：

（1）X＋比＋Y＋A＋（数量/一点儿/多了）
（2）NP＋（是）＋X＋动词＋的
（3）NP_1＋把 NP_2＋V＋C
（4）NP_1＋V 了＋NP_2

教师要特别提醒学生注意功能词“比”、“的”、“把”和“了”的位置以及它们前后的成分。“比”的位置可以结合学生的母语中对应的词语说明，提醒学生注意汉语的不同；“的”的位置则需要结合名词短语中“的”的位置以及“的”前面词语的词性说明，“把”的位置可以根据汉语介词的一般位置（放在动词前面）说明，至于“了$_1$”的位置，则可通过跟“了$_2$”的位置比较说明。

在介绍完句法结构和位置之后，教师要做的就是相关的语义解释。在比较句里，教师要强调的是两个同类事物的“差”及其表达方法。在“是 XV 的”句中，教师可以把 X 具体化为动作的时间（when）、地点（where）、方式（how）等；在“把”字句中，教师要强调的 NP_1 一定要有动作的能力（一般是人），NP_2 一定是已经知道的事物，动词要是动作动词，后面要有一个新的地方等；在“了$_1$”的教学中，告诉学生动作要求是动作动词，后面的名词前面要有表示数量的词语等。

句法、语义方面的讲解完成以后，教师还要告诉学生某一语法项目可能有的语用特点。如比较句一般用来表示说话人的看法或建议，“是……的”句用来传递重要信息；“把”字句用来表示请求、命令等。

需要说明的是，我们并不主张教师在语法项目的讲解中面面俱到，而是应该根据语法项目和学生水平的具体情况，有针



对性地进行句法、语义和语用解释和说明。句法和语义的解释是基础，特别是那些学生的母语以及已经学过的汉语的语法规则可能带来干扰，如“比”的位置，比较句中“一点儿”的位置，“是……的”句中动词后面的“了”的问题（如：*“我是昨天来了北京的”）等。至于语用，在初级阶段的教学中除非特别需要（如“把”用来表示请求命令），可以少做甚至不做说明。

3. 语法项目的归纳和总结

语法项目讲解完之后，紧接着的一个教学环节就是语法项目的归纳和总结。在前面两个环节中，教师已经在黑板上书写了重要的例句和相关格式，现在教师要做的就是对这些知识作一个归纳总结，并作一些画龙点睛式的说明。例如在教比较句的时候，黑板上的例句可能是：

（1）今天的温度比昨天高6度。
（2）今天的温度比昨天高多了。
（3）明天比今天更热。
（4）里奇的家乡没有这儿热。

根据例句（1）和（2），教师可以总结出格式“X+比+Y+A+多少”；根据例句（3），教师可以总结出格式“X+比+Y+更A”；根据例句（4），教师可以总结出“X+没有Y+A”。

总结出了这三种格式，教师要提醒学生，当用“更”进行比较的时候，形容词后面不能有表示“差”的成分，“比”字句的否定格式是“X+没有Y+A”，否定的时候，形容词后面也不能有表示“差”的成分。

这里需要说明的是，肯定和否定的区别一般都应放在归纳和总结这一环节。因为教材课文中的例句可能会照顾不到，如《当代中文》在第一次教“把”字句、“是……的”和“了$_1$”的时候，都没有明确涉及否定格式，这就要求教师在这一环节补充给学生。不过一定要注意，肯定和否定不是完全对称的，

我们在前面已经说过，比较句的否定不是“不比”，而是“没有”。“不比”有着特殊的语用意义，应该放在中级阶段进行教学。

上面主要是从教师的角度谈了一些讲解和总结的方法。实际上，教师也可以充分发挥学生的主观能动性，利用人类认知的共性，引导学生积极参与到语法项目的理解和归纳中来。例如在教副词“反而”的时候，教师就可以利用人类的认知共性和生活经验，设计一个情景，比如说一个人感冒了，吃了药以后按照道理应该好一点儿，可是某人偏没有好，甚至更严重了，这时教师就可以直接给出“他吃了药，病不但没好，反而更重了”这样的例句，引导学生理解“反而”的语义前提：“反而”前面应该有“不但不/没”。

4. 语法项目的操练

语法项目教学的第四个环节是操练。它的目的是通过大量的练习，加深学生对语法项目的理解，并在此基础上达到熟练使用的目的。同前三个环节相比，这个环节要求学生更直接地参与。但这并不等于单纯地让学生完成练习，教师也应该采取多种多样的操练方法，进行有效的操练，并在操练中随时发现问题，解决问题。

教无定法，操练的方法也因人而异。大致说来，重复、替换、变换、问答式对话和复述都是比较有效而且简单可行的操练方法。

重复，就是要求学生重复教师和教材所给的典型例句，这种方法主要适用于初级阶段的教学。替换练习包括单项替换练习、多项替换练习和对话式替换练习。替换练习的好处是可以激活学生所学过的语法知识和词汇，也可以适当地扩大词汇量。变换指的是同义句式的变换，比如“把”字句和“被”字句之间、主动宾句和话题句之间的变换。问答式对话实际上是一种交际式操练，教师可以根据学生的具体水平加以发挥和控制，这种操练容易激发学生的操练欲望。复述是指让学生复述



课文，把对话体转化为叙述体，语法项目基本不变，这种操练方法有助于提高学生的表达能力（包括口头表达能力和书面表达能力），可以在初级阶段后期使用。

5. 偏误分析

语法教学的最后一个环节是偏误分析。教师在语法项目的引入、语法项目的操练环节中都可能发现学生的语法错误，也可以及时予以纠正（最好只纠正与当天所要教学的新的语法项目有关的错误），但这还不是我们所说的偏误分析。我们所说的偏误分析是指教师对存在于较多学生中的有典型性规律性的语法错误的分析、解释和纠正。和其他四个教学环节不同的是，偏误分析并不是每一个教学单元都必须有的环节，教师可以根据学生的具体情况，在适当的时候进行。

对外汉语教学在本质上是一种第二语言（外语）教学。第二语言学习者生成的句子往往是一种既不同于母语又不同于目的语的特殊语言，一般称为中介语（interlanguage）。所谓中介语，从目的语的角度看就是存在着一定的错误的语言，但这些错误自成规律：操不同母语的学习者在学习不同的目的语时可能存在共同的错误，这种错误一般称为偏误。

产生偏误的原因有很多。从学习者的主观因素看，偏误的产生跟学习态度和策略有关。学生的学习态度大致可以分为积极和保守两种。抱积极态度的学生，在学习时敢于冒险和尝试，更多地使用类推的方法生成目的语句子，但类推并不一定总能成功；持保守态度学生，在学习时多采取回避和简化的方法，不愿意使用新学的语法项目，这样也会产生偏误。

从客观角度来看，偏误的产生跟教材的编排和教师的教学失误有关。教材语言点的安排过于集中，或者顺序颠倒，教师的解释不到位，或者操练过于偏重句法形式都可能产生偏误。教学失误少，就会抑制学习者学习策略对学习的副作用；教学失误多，就会强化学习策略对学习的副作用。

从语言的角度来看，部分偏误确实来自母语的干扰（负迁

移），母语对外语学习的影响可以分为正迁移和负迁移两种。语言学习者的母语与目的语的差异越大，学习者受母语的正迁移越小，负迁移越大。负迁移越大，学习难度也就越大。因为与母语相似的部分对学习者来说是容易的，而那些不同的部分则是困难的。

但是，语法偏误并非都来自母语的干扰，尤其是当学习者学过一段时间的目的语后，他会力争逐渐摆脱母语的干扰，转而利用自己学过的但掌握得不完全的目的语知识，或采取积极的冒险态度进行尝试，或采取消极的保守态度回避各种难点。中介语理论研究的成果表明，学习者受母语干扰的程度随着语言水平的提高而减弱，而受目的语影响的程度则随着语言水平的提高而增强。

作为对外汉语教师，首先要对外国人学汉语语法偏误的来源有个大致的了解。汉语中介语里的语法偏误的来源主要有两个：一是学生母语语法规则的负迁移，主要表现为不当类推；一是汉语内部语法规则的负迁移，主要表现为过度泛化。在初级阶段，偏误来源主要是母语的负迁移，在中高级阶段，语法偏误的主要来源是目的语规则的负迁移。

母语语法的负迁移导致的主要是句法偏误。例如[①]：

(1)＊接到信，都大家很高兴。
(2)＊大夫们关心都病人。
(3)＊如果有事儿，什么时候可以叫我们。
(4)＊无论刮风下雨，他骑自行车到教室去。
(5)＊不管你去还是不去，我去。
(6)＊现在天气暖和了，连我不觉得冷了。

上面6个病句都是关于“都”的偏误，而且都是受母语的

① 本节中的部分病句来自佟慧君（1986）《外国人学汉语病句分析》，未一一注明。



影响产生的。例（1）和例（2）偏误的根源在于学生把汉语的“都”等同于英语的“all”，后者用在名词性成分的前面，而汉语的“都”不能用在名词性成分的前面〔例（2）在汉语里应该用词汇形式“所有的”表示〕。例（3）～例（6）的偏误都表现为“都”的漏用，因为在学生的母语，如英语里，不需要呼应成分“都”，类似的问题在很多结构里都存在，如“除了……以外，都/也/还”、“一点都/也不……”“谁都/也……”格式，学生都可能遗忘“都”。知道了偏误的来源，还要告诉学生，汉语为什么要用“都”，这就要从语义的角度解释：汉语在表示某一范围内无例外、同类事物（两个或两个以上）具有共同点的时候要使用“都/也/还”等副词表示总括或补充。

再看两个语序方面的偏误。

(7) * 老师向我们介绍了一些情况关于那个工厂的。

(8) * 他拿走了那本书我买的。

汉语的定语（包括小句做定语）都要前置，而在学生的母语如英语中，从句定语一般后置。汉语为什么会这样，跟领属短语的顺序以及信息安排的顺序有关，我们在本章第1节里曾经做过解释。

学生在学习比较难的语法项目的时候，往往会采取回避目的语的表达方法，直接使用母语的句法结构。例如：

(9) a * 请你带这本字典给小李。Please take this dictionary to Xiao Li.

b * 他放一封信在桌子上。He put a letter on the desk.

c * 老师让我们翻译这篇文章成中文。The teacher asked us to translate this article into Chinese.

很明显，学生是在回避使用“把”字句，直接使用了英语的语序。但是在汉语里，表示请求和命令的句子一般要使用“把”字句，表示动作使物体发生了空间位移的时候也要使用“把”字句。

有时候，学生会通过教材和词典中的翻译直接把母语的某一个词和汉语的某个词直接等同起来，这种做法也会产生偏误。例如：

（10）a＊我要去图书馆和借书。

b＊王老师教我们语法，李老师教我们课文和张老师教我们汉字。

c＊我们的校园很干净和很好看。

d＊她头疼和牙疼。

（11）a＊你喝啤酒或者喝可乐？

b＊请你给我一支钢笔还是圆珠笔。

例（10）是关于“和”的偏误。学生根据教材的翻译把它和英语的“and”对等使用，但在汉语里，“和”的本义是一问一答，引申为名词性成分之间的连词，不能连接动词性成分和小句，要连接动词性成分和小句，汉语或者使用“而且”、“并且”等连词，或者让它们独立使用。例（11）中，“或者”和“还是”都被学生当做英语的“or”使用，但在汉语里，“或者”用于陈述，“还是”用于疑问，两者之间的区别很明显。说到这里，我们想顺便指出，翻译法作为一种外语教学法曾广泛流行，但是我们的教材或教师的翻译如果不当，就会误导学生。

现在来看目的语本身引起的偏误。产生这种偏误的原因既和学生汉语语法知识掌握得不完全有关，也和我们的教学失误——不当的强化有关。例如：

（12）a 他非常很高兴。



b 他很感动得直流眼泪。

c 他变得越来越很爱生气。

由于汉语的形容词单独用做谓语的时候容易产生比较的意思，教师和教材都强调形容词前面应该有一个副词，而且一般都选择“很”，这样学生就会有一个印象，那就是形容词前面要加上“很”。另外，“很”也被选择作为区别心理动词和一般动词的标记词，学生在使用心理动词的时候也习惯性地加上“很”，可是教师并没有指出在其他位置的时候不需要加“很”，这样，学生说出上面的句子也就不足为怪了。

知道了偏误的来源，还要找出偏误的成因。发现偏误对于汉语教师来说并不难，因为我们有语感。但是，指出偏误的成因并加以解释却不是一件容易的事情。很多教师往往求助于对比分析即目的语和汉语语法上的不同，但是对比分析对解释偏误没有太大的帮助，因为它不能解释目的语（汉语）造成的负迁移。也不能解释不同母语的学生为什么会出现相同的语法错误。教师还需要从句法、语义、语用的角度解释偏误的成因以及纠正的方法。下面通过一些外国学生所说的病句做一些举例性的说明。

有些偏误表现在句法上。例如：

(13) * 他去要借那本小说。

(14) a * 他盼望再见面他的朋友。

b * 每天吃完饭，我都跟同学们散步校园。

(15) a * 你学习了中文多长时间？

b * 我的朋友病了，我四次去看他了。

(16) * 昨天天气是好，今天天气是更好。

例（13）是助动词和主要动词的语序问题，助动词应该出现在主要动词的前面；例（14）是离合词的问题，汉语的离合词一般不能带宾语；例（15）是时量补语、动量补语的位置问

题，这一点我们在本章第 2 节已经有过解释。例（16）是形容词做谓语的问题，汉语形容词做谓语不需要系动词。

有些偏误表现在语义上。例如：

(17) a＊这些汉字他都会写对了。

b＊北京的冬天很冷，出去不穿大衣就可以感冒。

(18) a＊今天我去书店买书了，明天我又去。

b＊来中国以前，我一个汉字也没认识。

c＊来中国以前，我不吃过烤鸭。

例（17）是助动词的语义问题，“会”表示能力和推测判断，而“可以”则表示允许或者希望发生的可能性。例（18）是“不”和“没”的问题，两者的区别我们在本章第 2 节也已解释过。

有些偏误表面看起来是句法问题，实际上和语义有关。例如：

(19) a＊除了杭州、苏州，我们去了无锡。

b＊晚会七点一刻才开始，他就六点半去，太早了。

(20) a＊你应该多一点儿穿衣服。

b＊我会说汉语一点儿。

c＊今天他一点儿不舒服。

(21)＊我只学过一年中文，水平很低了。

例（19）a 的后一小句少了一个“还/也”，因为汉语表示同类性质的补充时需要这一成分。例（19）b 中“就”的位置在这个句子中有问题，因为这里要表达的是“六点半”这一时间太早，因此“就”应该在时间词之后。例（20）是“一点儿”的问题，汉语的“一点儿”可以放在名词前面表示名词



"量"，也可以放在动词后面表示动作的"量"，（20）a 中的"一点儿"属于名词，（20）b 中的"一点儿"属于动词，（20）c 则是"一点儿"和"有点儿"的区别问题：形容词前面应该是"有点儿"。例（21）的问题不在于"很＋形容词"后不能带"了"，而在于"了"的语义是表示变化，"很＋形容词＋了"是对变化的评价，水平的变化是从低到高，因此"水平（已经）很高了"可以说，而"水平很低了"不能说，应该说"水平很低"。

有些偏误表现在语用上。例如：

（22）a＊我的身体有点儿好。
　　　b＊我们被老师教中文。
（23）a＊身体我不舒服。
　　　b＊我交给了老师那封信。
（24）a＊不但你是我的好同学，而且是我的好朋友。
　　　b＊我不但参加了，我们班的其他同学也参加了这次运动会。

例（22）a 中，"有点儿"后面应该是贬义（或者说话人表示不希望的形容词）；（22）b 是"被"字句的语用问题，汉语的"被"大多有表示不如意的色彩，"老师教中文"无所谓如意与否。例（23）是话题的选择问题。"身体"也可以被选择为话题，但是后面的说明是"不舒服"，因此话题应该是"我"；"那封信"是已知信息，应该作为话题放在句首。例（24）也是话题问题。（24）a 前后两个小句谈论的是一个话题，因此"你"应该放在句子的最前面；（24）b 前后两个小句谈论的对象不同，"我"只是前一个小句的话题，因此应该在"不但"的后面，

有些偏误表面看起来是语义问题，但实际上和语用有关。要纠正这种偏误，就必须问清楚学生想表达的真实意思是什么。例如：

(25) a＊今天天气这么好，我与其去公园玩儿，不如待在家里。

b＊只要大家刻苦学习，汉语水平才能很快地提高。

在例（25）a中，“与其……，不如……”表示的是“瘸子里面挑将军”，但前面说“今天天气这么好”，那么“去公园玩儿”应该很有意思，所以不能使用这一格式，有的教师认为这个格式表示选择较好的一个，因此句子应改为“与其待在家里，不如去公园玩儿”，这跟前面的“天气好”仍然相矛盾。这样改也无可厚非，但一定要问清楚学生的本意，然后告诉他正确的表达方法。（25）b有两种改法：把“只要”改成“只有”，或者把“才”改成“就”，到底应该怎么改，取决于所要表达的意思。

学生的语法偏误表现形式多种多样，甚至是千奇百怪，匪夷所思。但万变不离其宗，只要教师多从句法、语义和语用三个不同的角度去观察分析，既把三者区别开来，又把三者结合在一起，学生的偏误都是可以分析、可以纠正的。

参考文献

1. 崔永华《对外汉语语法课堂教学的一种模式》，《世界汉语教学》1989年第2期。

2. 冯胜利《书面语语法教学及教学的相对独立性》，《语言教学与研究》2003年第2期。

3. 高顺全《三个平面的语法研究》，学林出版社，2004

4. 高顺全《对外汉语教学探新》，北京大学出版社，2005

5. 李大忠《外国人学汉语语法偏误分析》，北京语言文化大学出版社，1996

6. 李泉《对外汉语教学理论思考》，教育科学出版社，2005



7. 刘月华等《实用现代汉语语法》，商务印书馆，2001

8. 卢福波《对外汉语教学实用语法》，北京语言文化大学出版社，1996

9. 陆俭明《配价语法理论和对外汉语教学》，《世界汉语教学》1997年第1期。

10. 陆俭明《“对外汉语教学”中的语法教学》，《语言教学与研究》2000年第3期。

11. 吕叔湘（主编）《现代汉语八百词》增订本，商务印书馆，2001

12. 吕文华《对外汉语教学语法探索》，语文出版社，1994

13. 孙德金《描写与实证》，北京语言大学出版社，2005

14. 佟慧君《外国人学汉语病句分析》，北京语言学院出版社，1986

15. 王建勤（主编）《汉语作为第二语言的习得研究》，北京语言文化大学出版社，1997

16. 吴中伟（主编）《当代中文》，华语教学出版社，2003

17. 张旺熹《汉语特殊句法的语义研究》，北京语言文化大学出版社，1999

18. 张旺熹《对外汉语研究与评论》，教育科学出版社，2005

19. 张亚军《对外汉语教法学》，现代出版社，1990

20. 赵金铭《教外国人汉语语法的一些原则问题》，《语言教学与研究》1994年第2期。

21. 赵金铭《对外汉语教学语法与语法教学》，《语言文字应用》2002年第1期。



第五章　对外汉语教学中的文化教学

现代语言学，无论是结构主义语言学还是转换生成语言学，都是纯语言的研究，其研究重点是语言的结构性和系统性，这种研究当然很有必要。但任何一个系统都不是完全封闭、自给自足的，总是和其他系统发生千丝万缕的关系。语言系统也不例外，语言不可能存在于真空中，它是一种社会现象，任何言语表现形式都会受到语言之外的社会因素的影响。只有把语言系统放在更大范围的社会系统中考察才会更加全面深入。

受现代语言学潮流的影响，第二语言教学界长期以来也把教学重心放在语言的结构和形式上。直到 20 世纪 60 年代社会语言学的发端，情况才有了改变。

社会语言学注重揭示语言与社会、语言运用与文化系统的关系，真正把语言的使用者——人作为研究对象的一部分。其理论成果对第二语言教学产生了重大的影响，语言教学不再是单纯的语言形式教学，语言使用的研究和教学被提到了很高的地位，使人们更为注重使用外语的语境和情景。外语教学中以前的教学法即主要是形式训练的教学法也被交际法取代了。Canale & Swain 指出：与原先更为注重语法的方式相比较，这种更为注重交际的方式的出现使得语言和文化更为自然地结合在一起。

其实，中国很早就注意到了文化教学的重要性。中国近代史上最早创办的新式学校——京师同文馆，建校伊始就不是单纯为了学习外语，而是为了学习外国文化。学校的课程包括语言和文化两部分。这种通过学习外语学习外国文化，通过学习外国文化巩固外语学习的做法在洋务运动中得到进一步加强，



各种新式学堂的课程几乎都是语言文化并举，不过那时的文化仅限于科学技术的范围。

到了20世纪50年代初，罗常培先生出版了专著《语言与文化》，从语言的语词手段和心理、借词、地名和人名等角度阐释了语言和文化的密切关系，并得出如下结论：第一，语言是社会组织的产物，随着社会发展的进程而演变，所以应看做是社会形态的一种；第二，语言不是孤立的，而是和多方面联系的，所以语言学的研究不能抱残守缺地局限在语言本身的材料内，必须要扩大研究范围，让语言现象跟其他现象和意识联系起来，才能格外发挥语言的功能，阐扬语言学的原理；第三，语言的材料可以帮助考订文化因素的年代；第四，文化变迁有时也会影响语音和语形。

在美国则是战争促生了外语教学的变革。在第二次世界大战时期，培养和训练掌握外语、了解外国文化的人才更成为当务之急。最明显的是在美国出现了一种跨学科的“地域学”(area studies)。中国以前的外语学院在当时都有了新的英文名字，如上海外国语大学叫“Shanghai International Studies University”。外语不再是一门孤立的学科，而是与有关某特定地区的政治、历史、地理、文学等其他人文学科和社会科学共同组成的一种跨学科群体。这也就是有名的大写字母C文化和小写字母c文化：前者指人类文明成果和对文明所做的一切贡献之和；后者指人们的生活方式、行为规范、风俗习惯和传统等。

20世纪60年代，随着世界范围内经济文化交流的扩大和深入，美国出现了跨文化交际学，中国在20世纪80年代也掀起了跨文化研究的热潮，还出现了对语言文化教学的大讨论。到了20世纪90年代更是轰轰烈烈，以“文化语言学”为旗帜，介绍国外的先进学说，并开始形成具有中国特色的文化语言学流派，如双向交叉文化语言学派，全面认同文化语言学派和社会交际文化语言学派等。但这些理论成果都还没有完整系统地运用于外语教学中，究其原因，是几个关键的问题成了瓶



颈：第一，外语教学中的文化究竟指什么？即教什么的问题。具体到对外汉语教学，到目前为止，我们还没有看到文化大纲的出台，致使教材编写、课堂教学和测试都无纲可依。第二，如何进行文化教学？是语言文化分开教学，还是融合在一起进行教学？第三，文化教学的终极目标是什么？使学生达到怎样的一个程度？

本章将在总结前人成果的基础上重点探讨上述三个问题，并提出文化教学的一些原则和具体教法。

第一节　文化的定义和分类

自 19 世纪人类学问世以来，关于文化的定义一直众说纷纭，至今也没有一个统一的认识。根据有关的文献记载，1920 年以前，西方有关文化的定义只有 6 条，到了 50 年代就有 160 多条。1952 年，人类学家 Krober 和 Kluckhohn 专门出书介绍了这 160 多条定义。20 世纪 80 年代，各学科对文化的定义已经达到了 450 多条，人们面对如此众多的定义，不知道哪一条更适合外语教学。因此有学者感慨地说："与文化概念共存的问题就是定义太多了"。

西方最早的著名定义出于英国人类学家爱德华·泰勒，他在 1871 年出版的《原始文化》一书中，首次把文化作为一个中心概念提了出来，并且将它的涵义系统地表述为："文化是一个复杂体，它包括知识、信仰、艺术、法律、道德、风俗以及其余社会上习得的能力与习惯。"后来，美国一些社会学家、文化人类学家如奥格本、亨根斯等修正了泰勒的定义。

我们可以看出，这个定义包罗万象，人类创造的一切经验、感知、知识、科学、技术、理论以及财产制度、教育、语言等，以及衣食住行、婚丧嫁娶、一切的社会的生活方式、行为方式、思维方式、语言方式、等级观念和道德规范等都属于文化现象。我们不难看出，这个定义对外语教学来说，没有可操作性，没有契合点。对外语教学来说，不管怎么下定义，其



目的在于是可以在教学中得到实施的。也就是说应该把文化定义的可行性放在首位。

对外语教学中的文化因素进行分类和筛选，使其更符合语言教学的实际情况并不是件容易的事。中国学者对此做出了自己的贡献。

张占一先生为文化下了定义并作了分类，将其分为知识文化和交际文化。

所谓知识文化，指的是两个文化背景不同的人进行交际时，不直接影响正确传递信息的语言和非语言的文化因素。

所谓交际文化，指的是两个文化背景不同的人进行交际时，直接影响信息传递（即引起偏差和误解）的语言和非语言的文化因素。

我们可以看出，张先生是以参与交际的文化因素在交际过程中所起的作用为划分文化属性的标准：直接影响交际的，就是交际文化因素，否则就是知识文化因素。“它揭示了外语教学与母语教学的根本区别。用这种概念来考察在外语教学中某文化因素的属性，是比较容易，也是比较客观的。”① 为避免引起误解，张先生还进一步解释道：“这个概念并没有‘只有交际文化因素参与交际，而知识文化因素不参与交际’的意思。它们的区别就是在双文化背景下的交际过程中对传递信息所产生的作用（功能）不同而已。”② 后来张先生又重新界说了交际文化和知识文化，主要是补充了非语言的交际行为和现象。因为交际虽然常通过语言，但绝不局限于语言形式。其最新定型的定义为：“所谓知识文化，指的是那种两个文化背景不同的人进行交际时，不直接影响准确传递信息的语言和非语言的文化因素。所谓交际文化，指的是那种两个文化背景不同的人进行交际时，直接影响信息准确传递（即引起偏差或误解）的语

---

① 周思源主编《对外汉语教学与文化》，第 47 页，北京语言文化大学出版社，1997。

② 同上。

言和非语言的文化因素。”（同上第 50 页）

赵贤洲在《文化差异和文化导入论略》一文中，将交际文化概括为 12 个方面：（1）因社会文化背景不同而产生的无法对译的词语。（2）因社会文化背景不同而产生的某些层面意义有差别的词语。（3）因社会文化背景不同而产生的词语使用场合的特异性。（4）因社会文化背景不同而产生的词语褒贬不同。（5）因社会文化背景不同而产生的潜在观念差异。（6）语言信息因文化背景不同而产生的差异。（7）含有民族特殊文化传统信息的词语。（8）成语典故、名言名句等。（9）词语中反映的习俗文化信息。（10）有特定文化背景意义的词语。（11）不同文化背景造成的语言结构差异。（12）其他因价值概念、心理因素、社会习俗等造成的文化差异。

陈光磊先生则将文化分为语构文化、语义文化和语用文化。他指出：“与语言结构相关的文化，是指语言中词、词组（短语）、句子以及语段（句群）的构造所体现的文化特点”；“与语义相关的文化，就是一种语言的语义系统所包含的文化内容和所体现的文化精神”；“与语用相关的文化，指的是语言使用的文化规约，也就是把语言同社会情景和人际关系相联结起来所应当遵守的规则。”简言之，即从“语构、语义、语用”三方面来考察。陈先生的分类揭示了文化内容中的层级关系，对我们认识文化的内涵以及在具体的语言教学中用不同方法处理不同的文化因素都有一定的帮助。这种分类方法不仅符合语言实际，也切实可行；既包括静态的文化（语构和语义），也包括动态的文化（语用）。

束定芳先生则把文化分为词语文化和话语文化。他指出：“如果我们将文化导入项目简单地分为词语文化和话语文化两大类，无论从语言文化的关系的角度还是从外语教学的角度都比较合适。”虽然在部分情况下，我们很难区分词语文化和话语文化，但总的说来，束定芳先生的分类简明扼要，方便可行，具有可操作性。教师容易准备材料，学生也易于理解和接受。



第二节　文化教学的原则

到目前为止，对外汉语教学界还没有编制出学界认可的文化大纲，因此我们目前的文化教学应以指导性原则贯穿教学活动的始终。

我们认为，一个对外汉语教师在语言文化教学过程中应把握以下原则：

（1）语言文化相结合的原则

语言是社会文化的产物，它既是文化的传播工具，又是文化的一个组成部分。

语言的使用离不开文化的作用，深入了解语言中蕴涵的文化价值必将促进知识向能力的转化。尤其是在外语教学的初级阶段，一般应将文化因素的导入限制在语言教学的范围内来处理。离开语言，文化就没有了依附，就成了无本之木，无源之水。我们需要重点讲解的是语言中的文化因素以及使用这些语言形式的文化规约。

（2）实用性原则

上面所述的第一条原则是，文化内容必须与语言紧密结合。同时，导入的文化内容还应与学生的日常交际相结合，这样的结合会提高学生对语言的学习兴趣，而且会使学习的文化内容更加实在。

（3）共时性原则

中华文化上下几千年，我们不能从“盘古开天地”讲起，一直论说到当今社会。大部分学生学习汉语的目的是为了了解当今社会，或者在与中国的经贸往来中利于交流，基于这些学习目的，我们应该在有限的时间范围内重点讲解当今中国社会的文化因素。

（4）阶段性原则

应根据学生的语言水平、接受能力、兴趣爱好等由浅入深，循序渐进。在初级阶段，可将重点放在比较浅显、容易为

学生接受的物质文化和交际文化上，中级阶段主要是词语的文化内涵，高级阶段可以深入探讨话语背后的使用心理及价值观等。

（5）针对性原则

不同层次、不同背景、不同需求的学生对语言和文化背景的需求也会有很大差异。欧美学生的文化背景与中国文化差异较大，因此在交际中遇到的困难也会更多。如在等级观念，礼貌用语、面对称赞的态度等方面均与中国人存在很大差异。汉字文化圈的学生，即韩国、日本和越南等国家的学生，他们的文化在历史上受中国影响较大，因此，在风俗习惯和价值观念等方面仍与中国存在着许多相似之处，他们对中国传统文化容易产生共鸣，对汉语字、词、句、篇中的文化因素理解起来相对要容易一些。在西方长大的华裔学生则又另当别论，他们在家中接受着中国文化的影响，而在社会上又被西方的文化浸润。因此，文化教学需要针对学生的不同特点展开。

（6）以主流文化为主的原则

中华文化历史悠久，博大精深，是融合了不同民族文化的集大成者，在不同时代、不同地域还有不同的亚文化。但我们要介绍的是当代中国人普遍认同的习俗和文化，即文化的共核部分，或称主流文化。

（7）适度与系统化相结合的原则

我们所说的文化教学是指外语教学中的文化因素，一般指直接影响使用汉语进行交际的文化因素。既然是外语教学中的文化因素，它就不能喧宾夺主，而必须是在外语教学的框架内进行，文化教学的目的也是为外语教学服务，使学生能较好地掌握语言知识和交际技能。但文化教学又不能有太大的随意性。我们呼唤文化大纲的早日出台，使外语教师有纲可依，从而避免文化教学的盲目和混乱。



第三节　文化教学的目标和方法

如前所述，目前在对外汉语教学界还没有普遍认可的文化大纲。我们认为，文化教学的目标应该是培养学生的跨文化意识，培养学生观察、对比甚至融入不同文化的能力。

跨文化意识，简单地说，就是不同文化背景的人在交际过程中所具有的特定思维，这种思维能保证交际者思想和感情的正常交流。

我们知道，成人的外语学习与儿童第一语言的学习有很大的不同，其中最重要的一个因素是，成人已经掌握了固定的语言习惯和思维方式，因此，一个成人在学习第二语言或外语时就不可避免地受第一语言和文化的影响，即我们通常所说的迁移。迁移有正迁移和负迁移。外语教学中，教师的主要作用就是帮助学生克服负迁移，建立正确的语言习惯和思维方式。

要在学生大脑中建立一种新的文化范式是相当困难的，因为学生已经有了一个对目的语的文化的定型。所谓的定型指的是一个群体对另一个群体成员的过于一般化、简单化的信念和态度，是一种过于概括化的认知方式和思维方式。我们总是听到人们说，犹太人精明，法国人浪漫，美国人幽默，英国人有风度，中国人勤劳……这种印象有的出于教材或宣传品，有的则出于我们认识的某一个人，我们过分跨大了群体特征而忽略了个体特征，我们经常会将我们认识的某一个人等同于一个国家的人。如果你认识的第一个瑞典人是热情好客的，可能由此认为所有的瑞典人都是热情好客的；相反，如果认识的第一个瑞典人狡猾而不诚实，我们就会认为所有的瑞典人都是如此。许多人都会犯同样的错误。

作为外语教师，我们应该在教学中尽量全面地介绍目的语文化，克服学生的文化定型，摒弃文化歧视，使学生对目的语的文化有一个客观的把握。为了达此目的，我们在借鉴现有成果的基础上总结出以下教学方法，供教师参考。



（1）专门的文化讲座。由老师开辟专门的文化专题课，其优点是比较系统，便于准备和把握，目的性强。教师还可以事先准备图片、实物等教具，这样可以为学生留下直观的印象。例如：介绍汉字文化、中国的饮食文化、姓名文化、中国人的礼貌表达等等。但这种讲座缺点也很明显，它是以教师为中心的，内容不一定是学生欢迎的，对交际不一定有实际指导作用，同时也不利于学生发挥自己的主观能动性。教师可以加以改进，如让学生自己阅读相关资料，通过互联网查找有关信息。

（2）文化参观：一般是在教师讲解完某个专题之后，带领学生参观相应实物或文化场景，比如到各地进行文化旅行，在参观之后要求学生写参观报告。其优点是可以发挥学生主观能动性，缺点是受到诸多条件限制。这种策略应以学生为中心，以学为重点。学生可以分组合作学习，带着问题去参观。

文化参观对于没有实践经验、缺乏感性认识的学生尤其重要。这种形式有利于学生自己主动去验证讲座的内容。

（3）文化讨论。与文化参观的校外活动不同，文化讨论一般是以班级为单位，就某个文化问题展开面对面的讨论。文化讨论要求学生事先准备，互相倾听意见，提出不同看法，深入探讨，集体受益。文化讨论还有助于师生平等交流。结论可以是不确定的，但是教师一定要有所准备，不能冷场，多提启发性的问题。如关于人口的讨论，我们可以问：你们国家有没有人口问题？是什么状况？你们了解中国的人口政策吗？和你们国家有何不同？但教师一定要记住：不能“开无轨电车”，不能搞一言堂，注意分配时间，所谈内容多为客观事实基础上的推理和分析，避免涉及政治、宗教等敏感问题。

（4）文化欣赏。文化欣赏有别于文化讨论，它不是为了某一问题，而是拿出自己的经历与人分享。如一位留学生参加了一场中国婚礼，或去中国人家里过年。回来后可以对全班同学讲述其经历，并提出其对中国文化的见解。也可以由老师播放电影或录像，展示自己拍摄的真实镜头，让学生分析和学习。



(5) 合作探索。这也是任务型教学中常用的方法，即把任务分成若干个小任务，让学生分工合作并用目的语完成。如赴中国短期留学的任务，从询问留学的学校开始，到衣食住行等各个方面，让学生用目的语完成一系列任务，通过真实交际来提高他们的交际能力。

(6) 文化表演。让学生用目的语模拟交际场景中的真实交际，学生必须假设自己是在目的语环境中用目的语交际。例如让学生一起办一次生日晚会，从语言和文化等方面给学生以提示。学生表演完毕，可以由老师播放一段电影片段——生日晚会，让学生有意识地对比，即把文化表演和文化讨论结合起来。

(7) 小型采访。让学生就某个专题，如环境问题、交通问题、子女的孝顺问题等列出母语文化的态度，然后采访中国朋友，采访结束后写出调研报告。

(8) 系统归纳法。学生在学习完亲属词语后，让学生归纳出一个家庭树形图，将亲属名称标上。

(9) 今昔对比法。这一教学活动主要是让学生对某一文化现象的历史渊源有所了解。如未婚同居问题，单亲家庭问题，交通工具问题等。

第四节　如何增强文化意识

这里所介绍的教学活动大部分来自 Barry Tomalin & Susan Stempleski：《Cultural Awareness》，Oxford University Press，1993，在有关课堂活动上为了适应对外汉语教学的需要做了修改，在此向该书的作者表示感谢。

1. 识别具有文化特征的形象和标志

(1) 识别文化概貌

让学生说出中国如下几个方面的概况：

语言：包括普通话的特征和方言分布，汉语书写形式，声

调特征等。

宗教：主要宗教以及宗教人口。

音乐：音乐成就和音乐家。

艺术：主要艺术形式，如京剧、书法、绘画等。

建筑：建筑风格和园林风格等。

种族：人种特征。

民族：少数民族及其分布情况。

祖先：文明的源头与祖先崇拜。

地理：中国大致的地理概貌，最长的河流，最大的岛屿，行政区划，首都等。

工艺品：陶瓷、刺绣等工艺品。

纪念品：剪纸等。

衣服：中国传统的服装、正装、唐装、旗袍等。

食品：常见食品及菜系等。

（2）猜猜是谁？是什么？

从报纸、杂志和网络上以及生活中收集有典型意义的人物和其他实物照片。如毛泽东像，孙中山像，长城图片，天安门照片等。

（3）在许多照片中选出一个不属于目的语文化的。
该练习可以放置一些容易混淆的人物和物品图片。

（4）明信片配对
给一半同学分发明信片，另一半同学将得到同样数目的索引卡，上面写上具体信息。

（5）世界的什么地方
带一些照片或放一些幻灯片，让学生猜测拍摄的地点。
回答问题：

①你以前在何处见过？能说出照片中事物的名称吗？如寺庙等。可以进一步问：

②你看到什么了？

③它代表什么？

你们国家有没有同样的风俗？



2. 用文化实物来展示目的语文化

(1) 实物板报

①让学生把在中国拍的照片、买的明信片和收集到的海报等贴在墙上，在教室里保留几天。让学生用汉语说出相应名称，同时在黑板上写出来。

②学生解释或让学生自己解释某些名胜的文化内涵。例如：这是兵马俑，在西安；这是故宫，在北京等。

③学生告诉大家，自己或家人在什么地方买到或得到过什么东西，它伴随自己多长时间了，有什么特殊意义下一堂课，让学生再看一遍这些东西，问下列问题：这是什么？从哪儿来的？属于谁？要记住可以让学生轮流管理，不时更新。

(2) 文化作文

旅行回来后，或从朋友那里、杂志上，收集公共汽车票、飞机票、钱币、发票、照片等。

①它们混在一起，打乱次序。

②学生分成两三人一组。

③告诉学生会给他们一些物品辨认。

④传递物品。每组都要辨认本组的物品名称。此时可以询问别人

⑤让每个学生都知道每样东西。

⑥每组学生都要根据自己组的物品想一个故事。

⑦所编的故事中要包括上述道具。

⑧每组讲述自己的故事。在一组里，学生可以轮着说。讲到每样东西，都要向全班展示，然后置于黑板上。

⑨讲述完毕，每个学生写出本组的故事。

⑩写故事时可以相互参考，可以两人一起完成。

(3) 货币交易

带一些硬币或纸币（网络下载图片也可以）。另带一些纸张、铅笔、胶水和白卡。

学生需要白纸。

①向学生解释中国货币制度，让学生辨认人民币的图案和币值。

②告诉学生他们将“复制”带来的钱币。

③发给学生钱币和描摹纸。每个学生都描摹一遍。

④剪下来贴于卡上。

练习：随意说出币值，让学生拿出纸币或硬币。也可让学生用钱币买卖自己的物品。

(4) 报纸头版

收集不同国家的报纸头版（如《人民日报》、《华盛顿邮报》、《朝鲜日报》和《卫报》等），把它们贴在教室的墙上。

①通过对比报纸头版，学生可以了解这种文化差异，事先提醒学生要对比来发现异同。

②分发任务单，让学生仔细研究，记好笔记，回答问题。

③给学生足够的时间看报纸，记笔记。

④指导全班学生讨论问题。

⑤通过反馈来结束问题。问学生：你从这项活动中得到了什么？你对自己国家的报纸了解了多少？

任务单：

①每个国家的头版有何不同？

②有哪些地方相似？

③每个国家的哪一类新闻通常放在报纸头版？

④看其他国家报纸的头版新闻，假设在你们国家，它们也会在报纸的头版上吗？为什么会或为什么不会？

(5) 为了增强学生对目的语国家的文化体验，选择五分钟的电视片段，例如各种庆祝仪式，体育节目或节日庆祝等。准备一些问题。

①在黑板上写下如下问题：这是什么场景？发生在何处？有什么人参加？

②让学生看一段录像。之后回答问题。

③让学生说出在自己国家的相似经历。要求如下：如果这事发生在你们国家，情景有什么不同？会有谁参加？他们穿什



么衣服？

④让学生说出如果发生在他们国家会有何不同？例如：在我国，我们不打棒球，我们踢足球。他们会穿彩色衣服和短裤。他们不用球棒。

(6) 了解媒体

分发给学生报纸题头。

①问学生他们认为该报纸值多少钱，是日报、周报还是月报？

②让学生说出题头是长还是短，有无标识。

③让学生说出哪些题头属于“高级”报纸，哪些是一般报纸。

④让学生说出报纸或杂志想给读者留下什么印象。

⑤让学生试着说出该报纸与他们国家的哪种报纸或杂志是对等的。

让学生网上搜索中国的电视媒体，找出影响力最大的是哪些。如果对某一领域节目感兴趣，即可收看。

(7) 广播新闻角色扮演

选取一段报纸短新闻（关于目的语国家的事件）。

①分组（2～3人一组），分发文章。

②向学生解释任务。一半学生读新闻，以母语写一篇广播新闻，另一半以目的语写广播新闻。

③学生以组为单位读新闻，写广播新闻。

④每组一个成员扮演新闻播音员读新闻。

⑤指导学生讨论每组新闻的不同之处。主要集中在以下问题：

母语新闻与目的语新闻有何不同？在哪方面有相似之处？

(8) 看和说

第一天

①告诉学生带一种他们认为有价值的物品，或者有文化意义的物品。（如果实在没有，带一张照片也可以）

②老师可以举例说明哪些物品，例如一件衣服，具有民族



意义的纪念品，书或者乐器等。

第二天

①让学生每人用两分钟的时间给同学们展示他们的物品，之后学生用汉语谈论该物品，每人都有机会在展示之后谈论他们自己看到和听到的。

②学生在两分钟内展示他们的物品。

③所有学生做完以后，在黑板上写下问题：

每个学生都有什么东西？

你从每个人的文化中了解到了什么？

对不同的同学你想更多了解他们文化的哪些方面？

通过这项活动，你了解了母语文化的哪些方面？

④给学生有足够的时间思考和写出答案。

⑤最后指导全班基于问题讨论。如果班级很大，可以分组进行。

（9）邮票侦探

可以这样引导此项活动：告诉学生今天有机会做侦探。然后给每个人一些邮票，假设学生对中国一无所知，只有这些邮票，只能从邮票中了解中国：中国什么样？中国人什么样？他们如何生活？从邮票中了解到，什么样的人或事物才可以被印制在邮票上？

①分发邮票，给每个学生四五张。给学生二十分钟时间，让他们思考，寻找线索。

②学生单独做，列出线索。

③最后，让学生轮流向全班汇报他们发现了什么。

（10）今日电视节目表

复印任务单，然后给每个学生一份电视节目时间表。

①分发任务单和节目表。然后把班级分成三四人一组。

②向学生解释任务。他们以组为单位研究时间表并回答任务单上的问题。

③请每个小组中的一人汇报他们的答案。

④全班讨论下列问题：



有什么节目使你吃惊吗？
节目单有哪些方面与你们国家的不同？
哪些方面相似？
从这项活动中发现中国的电视节目有何特点？

> 用节目单中的内容回答下列问题：
> 1. 观众可以选择多少个频道？
> 2. 播出时间段如何？
> 3. 哪些频道播出何种特色节目？什么频道？什么节目？
> 4. 哪些节目是纪录片？
> 5. 哪些是新闻节目？
> 6. 哪些是体育节目？
> 7. 哪些是儿童频道？
> 8. 哪些是自助节目？（烹调，园艺，家庭修理等）
> 9. 有没有哪个节目还用汉语以外的语言或方言播出？

3. 深入了解日常生活模式

（1）读者来信

①告诉学生，英美报纸上经常有咨询师（通常为女性）公开回答一些有关个人问题的信函。如果能读一封公开信和相应回答将会很有帮助。

②将学生分成三四人一组。给组一封信。

③要求学生读完信后思考一下给何种建议。

④学生分组读信回答。

⑤每组一人读信及他们的建议。

⑥全班学生讨论下列问题：
人们都写什么方面的信？
你们国家的报纸有类似栏目吗？
如果有，哪类人经常写信？
他们通常写哪方面的信？
中国的报纸上经常刊登什么读者的来信？有无专门的人员

回答？是专家还是志愿者？

作为补充，可以选取原信及原建议。

（2）约会习俗

目的：让学生对比目的语文化和母语文化中男女关系的异同。

①把学生成对分开，让他们列举中国文化与母语文化的相同、相似及相异之处。

②请学生汇报他们的发现。

全班讨论下列问题：

在此项活动中，你发现中国的男女关系是什么样的？

你可以概括一下他们的关系吗？

哪些方面与你的母语文化不同？

哪些方面相似？

（3）时间观念——早、准时与迟到

①告诉学生，时间概念在不同文化中有不同的理解，通过此项活动，他们将对比中国文化和自己母语文化的时间概念。

②把学生分成两人一组，讨论在下列情况下，人们是早到、准时还是晚到。如事务会谈、学校考试、音乐会、约会、工作面试、与朋友会面、看电影、毕业典礼、冷餐会、上课、婚礼、看话剧等。

③然后全班讨论下列问题：

在此项活动中，你了解了中国的时间概念是怎样的？在哪些方面与自己国家不同？

（4）家庭树

①在黑板上或投影上准备一个家庭树，至少包括三代。跟学生一起复习一下亲属关系的词语。再让学生补充亲属成员。

②让学生在纸上画一个家庭树。鼓励他们发挥创造性，包括所有认为属于一个家庭的成员。

③学生单独画。

④同时，在黑板上写如下问题：

家里有几口人？家庭树上有几代？你成员的数量在你们国



家很普通吗？你父母、祖父母、曾祖父母出生在何处？你们这一组的家庭树哪些方面有相似之处？哪些方面不同？

⑤把学生分成三四人一组。学生以组为单位比较家庭树，讨论如下问题：

关于“家”，你了解了什么？在家的观念上为什么会有不同？

也可以让学生带照片，最好是全家福，给其他学生看照片，请他们解释照片中的人是何种关系。可以让带照片的学生自己介绍，也可以让其他学生猜。

（5）广告中找信息

①收集报纸上的分类广告，把学生分成三四人一组，向学生解释任务。

②学生一起读报纸广告，让他们注意分类。

③然后全班讨论以下问题：

在此项活动中，你了解到中国人的哪些求职情况？

这类招工广告在你们国家普遍吗？

中国的广告与你们国家的广告在哪些方面相似？哪些方面不同？

在你们国家，哪些工作是以小时计费的？

哪些是付报酬的工作？

哪些是志愿者做的工作？

哪些被认为是高尚的工作？

哪些被认为是不太好的工作？

工作时间有无法律限制？

超过工作时间，是否违法？如何付费？

员工的待遇或“红利”（医疗保险，带薪休假等）如何？

劳工组织/工会的权利和作用如何？

（6）假日与休闲照片

①介绍主题和照片。可以这样说：今年我去了哈尔滨，这儿有一些照片。

②作为学生看照片以前的热身运动，可以做一些头脑风暴

（brainstorm）活动，让他们说出一些词，描述一下对哈尔滨的印象。

③把学生分成小组。教师发给每个小组一张照片。同时简要介绍照片。例如：这是哈尔滨的冰雕，这是太阳岛，这是俄式建筑。

④分小组讨论照片，说出与自己国家的城市有何区别。接着，让学生谈谈他们的印象，以及他们发现的文化特征。最后在黑板上总结学生发现的异同之处，列出新词语。

（7）找房子

①学习关于租房的词汇，如合同、房东、房客、租金、房型等。

②根据广告信息，查找自己所需要的房子。

③教师可以模拟房东与学生（作为房客）电话交谈。

④其他需要考虑的因素，如房间朝向、卫生设施、水电煤等费用的交付、可否上网、取暖类型、可否烧饭、可否带客人来家里等。

⑤让学生总结讨论：中国的租房习惯与自己国家有何异同。

（8）购物习惯的对比

把学生分成两人一组或四人一组，让学生对比中国的购物习惯与本国的购物习惯。

主要对比以下问题：

①青少年是否自己买衣服？

②成年人是否大多自己买衣服？

③母亲一般是否为孩子买衣服？

④已婚者是否通常一起买大件物品如：汽车，家具，电视等？

⑤一般是否一周去超市一次购买食品？

⑥商店午间关不关门？

⑦百货商店和食品店周六整日开门吗？

⑧在家里，一般是母亲购买食品吗？



⑨超市里有许多半成品吗？

⑩许多人在超市而不是面包店买面包、蛋糕、饼干和派吗？

其他还有如房子和车子的按揭等。

（9）儿时的家

①教师画一张自家的平面图，包括房间的名称，重要家具，门的位置。讲解平面图帮学生复习词汇。

②让学生画他们自己家房子的平面图。包括上述内容。

③学生自己动手画图。同教师，在黑板上写如下问题：

家里有多少人？

哪些门总是开着的？

哪些门是关着的？

哪些是锁着的？为什么？

哪些柜子是锁着的？

家具的抽屉是否上锁？哪些抽屉是锁着的？

你可以随便进入任何房间吗？

客人在哪里娱乐？

客人睡在哪里？

有没有什么地方是属于某一个人的？是什么地方？属于谁？

家里有花园吗？在前面还是在后面？有无篱笆？

最后组织学生讨论，在隐私等方面，中国和自己的国家有哪些差异，为何会有这些差异。

4. 深入了解文化行为

（1）回答有关某国文化的问题

在教室里贴满代表各个国家的图片、照片和图表等。

①向学生解释任务。他们将从一个“国家”走向另一个“国家”，写下他们想问的问题，可以随意问。

②把学生按国别分组。小组成员将一起回答问题。他们可

以使用笔记记录重要的词备忘，但一定要用口头表达。

③学生在参观过程中可以澄清自己不明白的问题。通过几节课，学生轮流作演讲。时间依学生的问题和学生的能力而定。

最后全班讨论如下问题：

你通过图片等学到了这个国家的什么？

关于自己的国家，你了解了什么？

通过这次活动，有没有改变你对目的语文化的看法？如果有，请举例说明。

（2）如何应付不快场面

①选择一些有代表性的场景分发给学生。

②给学生介绍一些因生活习俗和价值观念不同而造成的不愉快。让学生了解一下这些不快，并思考如何解决。

③给学生足够的时间让他们阅读并提出自己的见解。

④把学生分成三四人一组，小组讨论，比较答案。

⑤同时在黑板上写下问题：

从这些场景中，你发现了什么文化价值？

谁错了？

在这种情形下你会怎么做？

然后，让学生继续一起讨论他们的答案。如有可能，全班讨论并发表见解。讨论主要集中在文化价值上，教师可以提供参考答案，看学生是否考虑到了提供的解决办法。

下面是一些可供讨论的场景[①]：

①道歉的表情

Peter是美国驻中国一家公司的总经理，中国雇员陈先生是他的一个部门经理。陈先生出了差错，找Peter道

① 选自戴凡、Stephen L. J. Smith著《文化碰撞》，上海外语教育出版社，2003，作了较大改动。



歉。陈刚进门就面带微笑表示抱歉而且保证以后不会再犯。Peter 望着陈问道："真的吗?"陈的笑容更加灿烂，说："真的"。

Peter 很生气地说："我不能接受你的道歉，我看不出你有什么不安"。

陈很诚恳地说："相信我，我真的很难过"。

②太晚和太早的电话

有时中国朋友会在早上七八点打电话，因为许多中国人认为"一日之计在于晨"和"早起的鸟有食吃"。也有的朋友会在很晚打电话。

③电话礼节

一对美国夫妇在中国工作了近一年，交了不少朋友，但烦恼越来越多，往家中打电话的人很多，而且每次丈夫出差的时候，同事总问："他去哪里了？什么时候回来?"

④不提问的听众

一般在西方，演讲者结束演讲以后会留一段时间给听众提问，但在中国有时会出现冷场，不过现在情况已经有所改观。

⑤给老师提意见

西方的许多学生如果对老师有什么意见一般会提出来。中国学生则一般不会。

⑥练口语的中国学生

有些中国人第一次见到外国朋友就提出交换个人信息，作朋友，令他们感觉不太舒服。

⑦好客的烦恼

中国人以好客闻名，有的人第一次见面就提出请客，而且坚持自己付钱，令一些西方朋友感到困惑。

⑧热情的主人和不自由的客人

中国主人邀请客人时，总是尽己所能使客人满意，但有时会使客人有“被逼享受”的感觉，没有自己的自由。

⑨朋友相遇的尴尬

小李与一位讲英语的语言伙伴在校园相遇，正在谈话，小李的一个好朋友走过来，开始同小李热情谈话。语言伙伴很尴尬，提出先走。

⑩慷慨的中国学生

一位中国学生受导师之托陪一位外国教授上街，每到一处，学生总是抢着付钱，让外国教授很不自在。

⑪被拒绝的礼物

一位中国学生从中国度假后回美国，送给美国教授一件漂亮的瓷器，教授表示感谢但拒绝接受礼物。



⑫被迫放弃的旅游

一位美国老师在中国有时抱怨说周末无聊，于是一个周四，外事处通知他周六去郊区旅游，他觉得通知太晚了，拒绝了。

⑬礼轻人情重

中国人多讲究礼节，崇尚礼尚往来，互相赠送礼物是交往中不可缺少的。但赠送礼物也很有讲究。虽然有时口头上说“礼轻人情重”，但有时去中国朋友家中吃饭，只带一个钥匙环或一张明信片还是不太合适的。

⑭被拒门外的探病者

一位外商刚住院做手术，第二天，中国同事就陆陆续续来医院看他，他的夫人很不高兴，不得不拒绝他们。

⑮饭盒的误会

几位美国同事与中国同事通常一起吃盒饭，中国人用的是不锈钢饭盒，而外国人则用一次性饭盒，美国同事对此颇有微词。

⑯晚餐上分坐两桌的夫妇

Richard 夫妇应邀来中国访问，但晚餐时却被安排在不同饭桌上。



⑰过于丰盛的晚餐及打包习惯

中国饮食世界闻名，中国朋友的热情也让外国人印象深刻。一次宴席，冷菜热菜加点心饮料，桌子上摆得满满的，根本吃不完，可主人还一个劲儿地嫌菜不够。吃完了，桌上还留下许多菜。这让有些外国朋友不解。当然，朋友聚会时打包已变得比较平常，但因公请客时，打包还不常见。

⑱喝不到一起的酒文化

许多国家的人请客时都会点一些酒，但在中国吃饭，需要学习的酒文化太多。中国客人常热情地劝酒，使客人应接不暇。

⑲地道的中国菜（内脏、青蛙、狗肉）

有些国家的人不吃动物内脏，也不吃青蛙等益虫，更不会吃“人类最好的朋友”——狗肉，而在中国，这些则是美食。

⑳美国人这样请客

有些美国朋友请客，只有一道蔬菜色拉加一份烤肉，与中国人的期望值相差较远。

㉑中国的咖啡文化

中国商店里卖得最好的是雀巢速溶咖啡，而这种咖啡让一般的西方人无法接受。



㉒别再给我夹菜了

中国人请客总怕客人吃不好，有时不管客人喜欢与否，都会把自认为好的菜肴夹给客人。这是外国人接受不了的。

㉓中国学生请吃麦当劳

有的中国大学生为了感谢别人，可能会请他们去麦当劳吃一顿。

㉔吝啬的男友，一对恋人各付各的钱

有时看到西方的恋人买单时各付各的钱，在中国会发生这样的事情吗？

㉕同性恋吗？

如果你到中国就会发现，在马路上经常可以看到同性的人（尤其是女性）手牵手走在马路上。他们是同志吗？

㉖都是真情

一位中国女子结婚后与外国丈夫外出旅游，丈夫拉起了肚子，妻子坚持在宾馆陪着，丈夫却不领情。

㉗照片的隐私

有时外国朋友给我们看影集中的照片，我们却不自觉地看了所有的照片。

㉘价格的隐私

在中国，有时在赞美完一样东西后，会接着问："要多少钱啊?"但在西方，一般不会问价钱。

㉙穿着太随便还是太正式

中国学生看到美国老师穿着牛仔裤来上课，感觉太随便。而当美国人看到有的中国人甚至穿着西装打篮球，觉得太正式。

㉚帮人有错吗?

中国人有敬老的传统，有时在西方也会主动帮助老人，但却令老人感到不快。

㉛好奇与无礼

尽管中国改革开放有近30年的历史，但在某些地方还有外国人被围观的现象。

㉜跟陌生人招呼

在中国，一般情况下，陌生人见面时互相不打招呼；而在西方，如果两个陌生人的眼光相遇，则一般要打招呼。

（3）跨文化角色扮演

向学生解释，许多人都有过文化误解。鼓励他们谈出自己的经历。例如：一位作家去日本家庭作客。晚饭以后，她和客人在客厅里谈事情，国外的经历，在日本应该看什么，等等。



当夜深的时候，主人一次次客气地问她是否想洗澡。客人回答道：不着急，可以晚一点。她没有意识到主人是在暗示到了睡觉时间，客人应先洗澡，之后主人才能洗澡休息。

许多西方人在中国都有这样的经历：中国人问客人是否累了或饿了，但实际上可能是他自己累了或饿了。

把学生分成三四人一组。学生轮番描述他们的跨文化经历。每组选取一个事例，一起计划如何表演。最后全班讨论每个事件及其跨文化寓意。

（4）文化评论

播放一段录像，让学生仔细观看以后写出与自己文化的不同之处。

（5）小型调查

让学生采访中国人，写一个书面报告，包括简介、过程和结论。例如中国的交通问题，排队的问题，汽车控制问题等。还可以包括如下问题：

你总是等别人先说“你好”吗？

你总是等着别人先介绍，还是你主动介绍？

别人忘掉你的名字时，你会主动再介绍吗？还是调侃别人或以一种玩笑的方式再介绍？

你遇到别人先微笑吗？

你经常主动开口与别人搭讪吗？

你回答问题总是很简单的“是”或“不”吗？

你总是询问别人关于事情的看法吗？

你总是对别人说的话或做的事表示赞许吗？

你总是告诉朋友想与他们聚会吗？

你遇到想要交往的朋友，会主动邀请他们参加某项活动或去你的家中吗？

关于时空的态度：

当你被邀请去一个朋友家时，你会多早或多晚到达？

一次晚饭大概要吃多长时间？

如果你为密友举办生日派对，要提前多少天邀请朋友？

如果你参加朋友的晚会，你如何告诉他们你该走了？

如果你与朋友约在 12 点见面，你 12 点 45 分才到，你认为你的朋友会有什么反应？

介绍：

你向一个同龄或年纪更轻的朋友介绍自己时，你怎么介绍？

你向一个同龄的女人或年纪更轻的女人介绍自己时，你怎么介绍？

在晚会上被介绍给陌生人时，你怎么说？

把你介绍给别人时，你都会握手吗？

刚介绍完，你会找一些话题谈话吗？什么样的话题？

私人关系

你有来自不同国家的朋友吗？

你有信奉与你不同宗教的朋友吗？

你的朋友大部分是同性的还是异性的？

你喜欢与一群朋友出游还是一两个朋友出游？

（6）收集图片

把一组图片分发给学生，让学生找出不同特征：发型，衣着，建筑式样，城市还是农村等

问如下问题：

你认为这个建筑是干什么用的？与你们国家的某些建筑相似吗？

他们为什么聚在一起？

他为何穿这样的衣服？评价一下他们的衣服。

看一下汽车的车牌，与你们国家的不同吗？有何不同？

（7）观察与判断

分发一组照片，让学生写出所看与所想，让学生区分两者。如：中国菜　　油很多　　很好吃

讨论：

什么东西影响我们的观察？



为什么要区分[观察]和[判断]？

如何可以提高观察技巧？

我们为什么会用文化偏见去看事物？

(8) 社会行为

下列哪些情况与你们国家的不同？哪些是相似的？

你发现了目的语文化的哪些方面是特别的？母语文化的哪些方面是你以前没有想到的？

中国　　　　　　　　自己国家

①去朋友家吃饭时带一瓶酒，或一些水果，也有人送保健品或其他食品

②被邀请去朋友家吃饭时，许多中国人会提前一点到

③在非正式场合，人们一般很少做自我介绍，总是先问别人的姓名和工作单位

④正式介绍以后，人们一般用头衔称呼别人，很少直接称呼对方的名字

⑤第一次见面时握手，以后不一定。

⑥男女之间长久不见时也不能亲吻面颊

⑦人们与不认识的人见面时总喜欢问对方的工作情况

⑧人们常常以询问对方的家庭或工作情况开始谈话

(9) 录像观察

让学生看一段录像，观察以下现象：

陌生人见面时，自我介绍还是等别人介绍？

他们着什么服装？

他们谈话时站得远吗？

他们谈话时目光对视吗？

客人等主人倒酒倒茶还是自己来？

他们谈什么话题？

5. 深入了解交际功能模式

(1) 分析电视会话

肥皂剧、电视剧或韩剧片段（不要超过五分钟）

需要讨论的问题（写在黑板上）：

感叹语：如：哇！

插入语：如：这个，啊，哪个，的话

澄清意思：你的意思是……

开始谈话：你认为，你觉得……

继续谈话：后来呢？

结束谈话：好了，我得走了。

先让学生看完电视片段后单独分析，然后结对讨论。

最后全班讨论。

（2）回答、增加和提问（Answer，add and ask）

如：

A：你认为女人生完孩子就应该待在家里照看孩子吗？

B：我不这样认为。我觉得她们不应该待在家里照看孩子（回答）。有时她们也应该出去赚钱养家。而且有些爸爸更喜欢在家照看孩子（增加）。你觉得呢？（提问）

A：我同意（回答）。我觉得应该由专门的家政服务人员来照看孩子（增加）。那么你认为是什么原因让家政服务不普遍呢？（提问）

B：可能是太贵了（回答）。但实际上可以是既便宜又发达的（增加）。你说呢（提问）？

让学生写一个没有客观答案的问题结对讨论。例如：网上购物，婚前同居，大学收费等。

然后讨论问题：

讨论的时候你感觉如何？

你从同伴身上学到了什么？

这种谈话风格与你的母语文化中有何异同？

（3）跨文化介绍

每种文化中的介绍方式有很大的不同，因此在上第一节课的时候，尝试让学生先用母语对全班介绍自己或他人，然后让他直译成目的语。



(4) 跨文化修辞

选取一段宣传册内容或其他广告，让学生分析有哪些中国特色。

(5) 多语角色扮演

就以下话题表演展示：

两位好朋友在晚会上见面

男女朋友约会

顾客在商店退货

在做上述表演时，鼓励学生尽可能多地使用身势语，因为不同文化中的身势语差别很大。表演后，问如下问题：

你发现使用两种语言有何区别?

面部表情有何区别?

眼神有何不同?

表演全部结束后讨论如下问题：

目的语文化中有哪些特殊的非言语行为?

母语文化中有哪些特殊的非言语行为?

(6) 非言语指示或信号

让学生列出 8～10 种非言语信号。例如：点头，摇头，发疯，眨眼等。

让学生轮流表演，其他学生猜测意思。

也可以把学生分成两队，一队做动作（如下例），另一队猜测。

①我觉得很冷。

②滚出去。

③接听电话。

④地板很滑。

⑤菜很好吃。

⑥请进。

⑦天气太热。

⑧这东西太难吃。

⑨我气死了。

也可以让学生变换不同的角色轮换表演。

(7) 表情角色扮演

在卡片上写下几种情绪如：

幸福

失望

恐惧

紧张

痛苦

有勇气

学生使用面部表情和身体语言来表达情绪，但一定不能使用话语。

做完练习后，全班讨论：

哪些情绪表达与你的母语文化相似，哪些不同？

你从中学到了什么？

(8) 传递的什么信息

找一些手势和表情的图片，让学生写出它们所表达的意思。

回答以下问题：

每个手势是什么意思？

在中国可以看到哪些手势？

学生分组猜测答案。

然后向全班汇报演出。

之后问学生如下问题：

哪些与你的母语文化相似或不同？

哪种情况下用手势？

对什么人不可以用手势？

6. 深入探讨价值观及对事物的看法

(1) 同意与不同意

写出一些问题，让学生讨论同意还是不同意，小组讨论，统一答案。



①到另一个国家就应该放弃自己的习惯去适应对方的习惯。

②不发达地区是因为那里的人不够勤快。

③英语应该成为世界通用语言。

④物质发达的地方，文化也更进步。

⑤少数人应该适应多数人的价值观。

（2）广告的价值

给学生看一段中国广告。

把学生分成小组，讨论如下问题：

①你们国家广告普遍吗？

②什么产品和服务做广告？

③哪些方面与你们国家的广告相似或不同？

广告中反映出什么价值观？可以用广告实物或录像展示中国广告的价值取向。如注重健康，尊重长者，讲求时尚，注重将来，尊老爱幼等。

（3）涵义联想问题

选取学生学过的十个或更多词语，如：茶，警察，寺庙，晚餐，家，月亮，早饭，动物，礼物，婚礼，斗牛，鸽子，饺子，面条，生日晚会等等，让学生写出最先联想到的意思或事物是什么。

（4）判断力考察

给学生看一些照片，或录像片段，让学生猜测照片或录像中的人物：

①年龄

②性别

③职业

④家庭背景

然后公开真实信息，让学生比较产生区别的原因。何以得出如此结论。

（5）考察学生的文化定型

报出学生的国籍，如印度，泰国，韩国，日本，美国，澳

大利亚，瑞典等，让每个学生写出最先想到的三样东西。然后收集答案。

提问如下问题：

①你为何写出这样的答案？

②你出国以后有何改变？

③为什么说文化定型是有害的？

(6) 形容词的反应

形容词最能反映一个人的文化概念，如：

贵/便宜

大方/小气

有教养/没教养

地位高/地位低

礼貌/无礼

(7) 谚语的价值

例如：

沉默是金。

枪打出头鸟。

人挪活，树挪死。

饭后一支烟，胜过活神仙。

入乡随俗。

众人拾柴火焰高。

活到老，学到老。

一口吃不成胖子。

(8) 我知道的文化定型

让学生分成小组写出他们知道的文化定型。

(9) 读有争议的文章或消息

如：上海郊区某一法院判决一个案子：父亲与女儿合谋杀害儿子，妈妈已被逼成神经失常，法院判决父亲死刑，女儿死缓，监外执行。根据中国的法律，两个人都应判为死刑，但为何有上述判决？

写出自己的答案，然后集体讨论。



(10) 陷阱词语

在学习一种外语时，比较困难的是那些与字面意义不同的词语的用法，如：

①慢走！

②快吃。

③您休息吧！

④你身体好吗？

⑤什么时候一起吃饭？

⑥对不起！

⑦Itatakimatsu.

⑧Bon Appetite.

让学生举例说明，哪些词语在母语文化和中国文化间没有对等词语。

(11) 价值归类

写出一些全球性的问题，如气候变暖，贫困，艾滋病，和平利用原子能等问题，让学生讨论产生问题的原因和解决问题的办法。但是最好避免一些敏感的话题以及容易在学生之间产生冲突的问题。

(12) 对比答案

与上述考察学生文化定型的练习相似，让每个学生写出自己听到自己国家名字时最先想到的五个字，再写出听到其他国家时想到的五个字，比较有何不同。

7. 探讨和归纳文化感受

(1) 文化身份问题

回答下列问题：

①你如何描述自己：国家，宗教，人种。

②为何有这样的描述。

③你的文化是如何影响你的？

a. 度假方式

b. 语言和非语言表达

c. 你与别的国家或民族的朋友的关系

d. 你选择何种朋友

④你与其他文化背景的人有过何种接触？

a. 友情

b. 社会交往

c. 工作关系

d. 旅游接触

e. 媒体接触

⑤你在与其他民族的人交往的过程中遇到过问题吗？

⑥你认为应该如何做才能使跨文化交际更有效？

（2）文化流程图

此项练习可以作为一个学期作业，分步讨论。让学生查找资料，调查研究以后回答关于目的语文化的问题：

①平均结婚年龄

②如何举行婚礼

③是否想要孩子

④是否进行胎教

⑤是否休产假

⑥在何处生产

⑦有无特殊仪式庆祝

⑧如何取名

⑨谁带孩子

⑩去什么样的托儿所

⑪去什么样的幼儿园

⑫去什么样的小学

⑬去什么样的中学

⑭去什么样的大学

⑮毕业后的去路

⑯找什么样的工作

⑰何时退休

⑱如何养老



⑲对待死亡的态度

⑳如何举行葬礼

参考文献

1. Canale & Swain, *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. Applied Linguistics, 1 (1), 1—47

2. 陈光磊《语言教学中的文化导入》,《语言教学与研究》1992, 3

3. 束定芳《语言与文化关系以及外语基础阶段教学中的文化导入问题》,《外语界》1996 年第 1 期

4. 张占一《试论知识文化和交际文化》,载胡文仲编《文化与交际》,外语教学与研究出版社,1994

5. 赵贤洲《文化差异与文化导入论略》,《语言教学与研究》,1989 年第 1 期

6. 周思源主编《对外汉语教学与文化》,北京语言文化大学出版社,1997

